

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

***A entrada na profissão docente:
Contributos para uma reflexão sobre o período de indução***

Diana Filipa Antunes Marques

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução

Diana Filipa Antunes Marques

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis

2011

AGRADECIMENTOS

Para mim, um trabalho desta natureza não se cinge unicamente aos seus autores. Abarca todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram e apoiaram nos momentos em que esta caminhada parecia impossível.

Como não é possível enumerar todos, saliento apenas alguns.

Ao Professor Doutor Pedro Rocha dos Reis, pela motivação, disponibilidade e orientação nos momentos cruciais.

À Professora Doutora Conceição Lança que, desde a formação inicial, me tem acompanhado e apoiado em todos os momentos importantes do meu percurso académico e profissional.

Aos professores envolvidos no estudo pelo tempo, disponibilidade, contribuição e participação.

Aos meus pais e irmão que contribuíram com o seu tempo, paciência e ombro amigo nos momentos de angústia e fraqueza. Dedico-lhes este trabalho!

Aos amigos e colegas que leram e releeram este trabalho, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta investigação pretende analisar a entrada na carreira docente, procurando identificar os constrangimentos, descrever e compreender os processos que limitam ou facilitam a inserção dos professores do 1.º CEB quando iniciam a sua carreira. Destas finalidades, emergiram as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento deste estudo: 1) Quais os constrangimentos (dúvidas, dificuldades, medos e problemas) que se colocam ao professor neófito do 1.º CEB à entrada na profissão? 2) Quais as soluções e/ou mecanismos/estratégias de resposta que os professores identificam como sendo eficazes para colmatar os constrangimentos à entrada na Profissão? 3) Como actuam os professores experientes para inserirem nos seus contextos de trabalho os novos professores? 4) Quais as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da inserção dos novos professores na profissão?

No que respeita às opções metodológicas, este estudo centra-se num paradigma interpretativo, com recurso particular à metodologia *survey*. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário. A análise dos dados obtidos, muito embora modelada pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo.

Os resultados do estudo evidenciam os problemas experimentados pelos professores em início de carreira, dos quais se destacam problemas relacionados com a sala de aula e com a escola (relação com colegas, com os membros da direcção e com os encarregados de educação). Para ultrapassar os constrangimentos, os participantes identificaram várias soluções, das quais se salientam a necessidade de uma boa relação com os pares e a importância da criação de um programa de socialização, apoio e acompanhamento por parte de um tutor. As soluções apresentadas vão ao encontro das investigações, reforçando a necessidade da criação do período de indução que, em Portugal, coincide com o período probatório.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Principiante, Indução na carreira docente; período probatório; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research intends to analyse the constraints upon entry into the teaching profession, and to describe and understand the processes that limit or facilitate the insertion of the primary school teachers when they start their career. From these aims the following questions, that guide the development of this study, emerge: 1) What constraints (doubts, difficulties, fears and problems) face the primary school teachers on entry into the profession? 2) What are the solutions and/or coping mechanisms/ strategies that teachers identify as being effective in addressing the constraints on entry into the profession? 3) What do experienced teachers do to assist new teachers on their arrival at a new school? 4) What can be identified as a help or a hindrance to the integration of the newly qualified teacher in their new school environment?

As far as methodological options are concerned, this study centres on an interpretative paradigm, focussing in particular on *survey* methodology. The collection instrument used was the questionnaire. The analysis which accompanied the collation of data, although modelled by theoretical reference, followed the recommended steps for content analysis.

The study results highlight the problems experienced by teachers early on in their career, of which the most prominent problems relate to classroom and school (relationships with peers, management and parents). In order to overcome these problems, participants identified several solutions, which emphasise the need for a good relationship with peers and the importance of creating a program of socialisation, support and monitoring by a tutor. Previous research in this field identifies the need for an induction for newly qualified teachers. This induction in Portugal coincides with the probationary period.

KEYWORDS: Newly Qualifed Teachers; Induction; Professional Development; Probationary Period.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. PREPARAÇÃO PARA A PROFISSÃO	5
2. A ENTRADA NA CARREIRA	12
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	22
4. IDENTIDADE PROFISSIONAL	27
5. SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	30
6. INDUÇÃO PROFISSIONAL	34
CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS	43
1. MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA O ESTUDO	43
2. NATUREZA DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	45
2.1 QUESTÕES DO ESTUDO	46
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
3.1 PARADIGMA DO ESTUDO	47
3.2 PARTICIPANTES	50
3.3 MÉTODO E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	52
3.3.1 QUESTIONÁRIO	53
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	56
3.5 QUESTÕES ÉTICAS E DEONTOLÓGICAS DA INVESTIGADORA	59
4. CRONOGRAMA DO ESTUDO	60
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	61
1. QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES	61
1.1 FORMAÇÃO INICIAL E PREPARAÇÃO PARA A PROFISSÃO	61
1.2 A ENTRADA NA PROFISSÃO	64
1.3 APOIO SOLICITADO	69
1.4 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	71
1.5 SUGESTÕES	73
2. QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES EXPERIENTES	77
2.1 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	77
2.2 APOIO SOLICITADO	79
2.3 SUGESTÕES	82
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	89
1. FORMAÇÃO INICIAL E PREPARAÇÃO PARA A PROFISSÃO	89
2. A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE	91

3. APOIO SOLICITADO	92
4. SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	94
5. MECANISMOS DE APOIO À INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES PRINCIPANTES NA ESCOLA	96
6. ESTRUTURAS DE APOIO, PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES E ACTIVIDADES QUE FACILITAM A INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES PRINCIPANTES NA ESCOLA	98
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
1. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	101
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	106
3. IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	107
4. PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS	107
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	121
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS PROFESSORES PRINCIPANTES	123
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIOS PROFESSORES MAIS EXPERIENTES	129

INTRODUÇÃO

O Interesse pelo tema em estudo emergiu aquando da realização de um trabalho no âmbito do mestrado em Educação, na Área de Especialização Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Confrontada com a necessidade de elaborar uma narrativa sobre o aspecto mais marcante da vida profissional e por um trabalho sobre a indução profissional na Unidade Curricular de Conhecimento e Desenvolvimento Profissional, durante a parte curricular do Mestrado, a autora desta investigação confirmou o interesse por esta temática e elegeu a formação do professor do 1.º CEB e, mais especificamente, o impacto com a realidade docente, como campo de estudo deste trabalho.

Com efeito, a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porque encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. É um período vivido com emoção e entusiasmo, mas, ao mesmo tempo, com alguma preocupação e inquietação face às novas responsabilidades que se assumem. Esta nova etapa apelida-se de período de indução, pois é durante esta fase que se inicia o processo de socialização profissional, na medida em que o professor principiante compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados à sua profissão.

Para os professores, a entrada na carreira assume características particulares. Se, noutras profissões, os principiantes vão assumindo gradualmente as tarefas mais exigentes e decisivas, sob o olhar dos seus pares mais experientes, a quem cabe a responsabilidade da sua indução profissional (Huberman, 1991), a entrada no ensino é, pelo contrário, abrupta e repentina. Rapidamente, o neófito tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com mais experiência, deparando-se, por vezes, com pouco apoio e algum isolamento dos seus pares. Por vezes, são-lhe reservados os horários e as turmas mais difíceis (Veenman, 1984; Huberman, 1991). Esta situação encontra-se documentada na literatura sobre esta problemática, onde abundam metáforas que ilustram, de forma esclarecedora, a "dura prova" pela qual passam os professores principiantes (Pataniczek e Isaacson, 1981; Huberman, 1991; Capel, Leask e Turner, 1997): uma verdadeira odisseia com uma jornada inconstante e incerta (Hall, 1982). Há ainda autores que reconhecem nesta fase a existência de um rito de passagem (Huberman, 1991; Vonk, 1993,1995; Moll, 1996) ou de um ritual de socialização (Arends, 1995), ou seja, uma fase fundamental ao processo de iniciação ao ensino e, conseqüentemente, condição obrigatória para se ser aceite pelos pares mais experientes.

Esta investigação pretende analisar a entrada na carreira docente, procurando contribuir para o estudo e compreensão de processos de desenvolvimento profissional, no

âmbito da formação de professores do 1.º CEB. O principal objectivo do estudo consiste em identificar as dificuldades dos professores do 1.º CEB em início de carreira e compreender os processos e contextos que facilitam a sua entrada na profissão docente.

Perante as intenções e o objectivo do estudo, optou-se por um estudo interpretativo, mais particularmente pela metodologia *Survey*. Elaboraram-se dois instrumentos: um questionário para os professores em início de carreira (com menos de cinco anos de serviço) e outro para os professores mais experientes (com cinco ou mais anos de serviço). O questionário tinha como grandes temáticas: a formação inicial e a preparação para a docência, a entrada na carreira docente, o apoio solicitado, a socialização docente e sugestões sobre pessoas, instituições, estruturas de apoio e as actividades que, no entender dos participantes, facilitam a integração dos novos docentes na escola. Pensa-se que a análise e a interpretação dos dados obtidos permitam identificar as dificuldades que se colocam aos professores, encontrar soluções e/ou mecanismos/estratégias de resposta para colmatar os constrangimentos à entrada na profissão, compreender o modo de actuar dos professores mais experientes na inserção dos novos colegas e perceber quais as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e constrangedoras na integração dos novos docentes.

Esta é uma problemática de grande centralidade no actual contexto educativo nacional e europeu, num momento em que os vários países dos Estados Membros defendem uma alta qualificação na formação de professores, conducente a um melhor desempenho no quadro de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Dividiu-se este trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo inclui o enquadramento teórico que sustentou o estudo. Esta parte é constituída por um capítulo em que se apresenta alguma investigação realizada sobre desenvolvimento profissional dos professores, fazendo-se uma breve incursão pela problemática da formação inicial de professores, da entrada na carreira, da identidade profissional, da socialização docente e, por fim, da indução profissional.

O segundo capítulo descreve a metodologia seguida nesta investigação. Num primeiro momento procura-se explicitar a problemática da investigação, caracterizando o problema do estudo, formulando as questões de estudo e indicando as principais razões que tornam significativo o estudo deste problema. Num segundo momento apresenta-se o paradigma em que se situa a abordagem utilizada, caracterizam-se os participantes e descrevem-se os métodos de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados obtidos nos questionários *online* dos Professores Principiantes do 1.º CEB e dos Professores Experientes do 1.º CEB.

No que diz respeito ao quarto capítulo analisam-se, interpretam-se e discutem-se os resultados obtidos nos questionários *online*.

O quinto e último capítulo procura dar resposta às questões do estudo, terminando com um conjunto de recomendações dirigidas à formação e à investigação educacional. Em jeito de encerramento, identificam-se as limitações do estudo, o impacto deste estudo no desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora e discutem-se possíveis caminhos para linhas de investigação futuras.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O quadro teórico de referência deste estudo assenta principalmente numa revisão da literatura sobre a formação inicial, a entrada na carreira docente, o desenvolvimento e a identidade profissional, a socialização docente e a indução profissional, particularmente dos que se encontram em início de carreira.

1. PREPARAÇÃO PARA A PROFISSÃO

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e de emoções.”

Arends (1995, p. 14)

É hoje consensual por parte de políticos, investigadores e professores a urgência de dedicar particular atenção aos primeiros anos de inserção na profissão, numa perspectiva articulada com a formação inicial e com a formação em serviço, através de processos que confirmem continuidade e coerência aos percursos formativos dos professores. Deste aspecto, decorre a necessidade de articular de modo realista os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho.

A problemática da formação de professores e do desenvolvimento profissional tem sido ao longo dos últimos anos objecto de uma maior atenção por parte da agenda política, designadamente traduzida nas Declarações de Bolonha, na Conferência Internacional de Copenhaga, e particularmente, nos trabalhos decorrentes da Estratégia de Lisboa (2000).

A Comissão Europeia está a trabalhar estreitamente com os Estados-Membros, no sentido de melhorar a qualidade dos estudos e a formação dos professores na União Europeia, num *processo global de cooperação política* em matéria de ensino e formação, que encoraja e apoia as reformas nacionais. Esta cooperação resultou na Comunicação da Comissão que estabelece um quadro comum para as políticas, tendo em vista a melhoria da qualidade dos estudos e da formação dos professores. Este documento responde a um pedido, expresso no *relatório sobre os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa nos sectores do ensino e formação*, apresentado pelo Conselho e a Comissão em 2004, no sentido de desenvolver um conjunto de princípios europeus comuns para melhorar as competências e as qualificações dos professores e formadores.

A actual política de formação de professores manifesta, assim, ao nível da retórica, preocupações claras no sentido de uma melhoria da qualidade do desempenho docente. Considera-se, deste modo e assumindo como referencial a comunicação da Comissão

Europeia ao Conselho e Parlamento subordinada ao tema “Melhorar a Qualidade de Formação Académica e Profissional dos Docentes” (2007), que a abordagem ideal para a formação e desenvolvimento profissional *“seria a de perspectivar um sistema global e sem descontinuidades que integrasse a formação inicial, a indução e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagens formais e não formais, informais e não formais”* (Comissão Europeia, 2007, p. 13).

As orientações de política educativa ganham expressão se se considerarem os dados constantes no relatório da OCDE (2004) na sequência dos trabalhos da Conferência Internacional de Amesterdão que demonstram um deficit de capacitação dos professores para o desempenho das suas funções com qualidade no contexto dos desafios actuais. O relatório chama igualmente a atenção para uma inexistência de continuidade e articulação na formação de professores nas suas várias dimensões, evidenciando o reduzido investimento dos últimos anos na formação contínua e a ausência de mecanismos e práticas generalizadas de apoio e acompanhamento aos professores em início de carreira, bem como para aqueles que apresentam dificuldades na sua prática pedagógica.

Com base neste diagnóstico, definiu-se como prioridade das políticas educativas um investimento na melhoria da formação de professores, bem como do desempenho docente, no sentido de capacitar estes profissionais de competências e atitudes que permitam uma resposta mais eficaz na concretização das metas educativas equacionadas até 2010. Assim, as orientações para a formação em geral e, em particular, para formação inicial de professores, colocam a ênfase na necessidade de uma qualificação de nível superior para todos os docentes, concretizada designadamente, num currículo centrado nos resultados de aprendizagem determinados pelo desempenho docente, na qualificação baseada na investigação, na aquisição de qualificações em contexto de desempenho, na criação de parcerias entre escolas e instituições da comunidade e na garantia da qualidade da qualificação docente (Ministério da Educação 2007).

Em Portugal, a ausência a que se tem assistido de uma articulação coerente e continuada entre as práticas de formação inicial e contínua, suscita efeitos negativos caracterizados pela “incomunicabilidade” entre estes dois sistemas de formação e, ainda, pela inexistência na prática de dispositivos de formação para os professores principiantes.

Encarar o desenvolvimento profissional como um *continuum* implica considerar a importância da fase de iniciação ao ensino, igualmente denominada por fase de indução, ou seja, a fase de transição entre a formação e a profissão. Muito embora a prática ainda não acompanhe as intenções, não é por acaso que esta dimensão da formação do professor é actualmente considerada como parte constituinte do percurso de formação do professor (Campos, 1995; Pacheco, 1995). A formação de professores deve ser equacionada de acordo com um processo contínuo, sistemático e organizado, num cenário que implica

analisar entre outras: as concepções sobre finalidades da educação, do ensino, do currículo, da aprendizagem dos alunos, da escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente.

Reconhecendo que a formação de professores não se esgota na formação inicial e, ainda, a importância atribuída pela investigação à etapa de vida dos professores em início de carreira, considera-se que a avaliação das dificuldades identificadas pelos professores no seu primeiro ano de trabalho permitirá equacionar, tanto por parte das escolas de formação como por parte das escolas que integram os novos professores, formas de apoio e de orientação, no sentido de lhes facilitar a transição. Em conformidade com Nóvoa (2006), os programas de formação inicial, assim como os programas de formação contínua, deveriam ser equacionados em torno das questões identificadas neste período-chave da socialização profissional.

A formação inicial é o primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995). As perspectivas actuais sobre a formação de professores enquadram-na num processo de desenvolvimento constante do professor, contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se caracterizam duas fases fundamentais (Ribeiro, 1993): a *formação inicial*, que antecede o início do desempenho de funções docentes efectivas; e a *formação em serviço ou contínua*, que acompanha o professor ao longo da sua carreira.

Estes dois períodos devem ser compreendidos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, cruzando-se os conhecimentos (*o saber*), as competências (*o saber fazer*) e as atitudes (*o saber ser*), promovendo o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto da sala de aula e da escola em geral, com o objectivo de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem que se proporciona aos alunos (Vaz, 2000).

No campo legislativo, a formação de professores é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 344/89 que constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, tendo como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo. Declara os princípios gerais, a natureza, os objectivos e a organização da formação inicial, contínua e especializada e as suas formas de planeamento e coordenação. O presente diploma define ainda a formação profissional dos professores nos campos da competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração. Nesse sentido a formação inicial (artigo 7.º do ponto 3 do referido Decreto-Lei) deverá ministrar uma formação que fomente:

- A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- A formação científica, tecnológica, técnica e artística na respectiva especialidade;
- A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- O desenvolvimento progressivo de competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Todos estes aspectos constituem a base para a elaboração do perfil geral e do perfil específico das competências profissionais dos professores.

Mais recentemente, no campo legislativo, o Decreto-Lei n.º 43/2007 aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tendo como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos neste decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- Formação educacional geral;
- Didácticas específicas;
- Iniciação à prática profissional;
- Formação cultural, social e ética;
- Formação em metodologias de investigação educacional;
- Formação na área de docência.

A realidade actual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias ao funcionamento das instituições educativas, reivindicam uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma diversidade de saberes para o desempenho da profissão docente. Desta forma, defende-se para o professor uma formação inicial de qualidade. Nesse sentido, num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dirigido à formação de professores, são apresentadas diversas orientações para a formação inicial de professores (Ponte *et al.*, 2000), a saber:

- *A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;*
- *A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;*
- *A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;*
- *A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo e empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;*
- *A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.*

Para compreender como aperfeiçoar a qualidade da educação nas escolas de formação inicial, seria necessário reflectir sobre os papéis dos professores e sobre a sua preparação. Sem esta reflexão, a concepção de cursos de formação de professores continuará a ser um grande risco e um caso incerto, com efeitos bastante discrepantes.

A este respeito, Ponte (2002) considera que a preparação para a docência do professor do 1.º CEB deverá ser de natureza multidisciplinar e abranger várias dimensões, especificamente: uma dimensão determinada pelo nível de exercício da sua função de professor generalista; uma outra educacional, que considere aspectos referentes ao processo educativo, aos seus actores, ao contexto e a aspectos de natureza específica, relacionados com a sua área de intervenção, com especial destaque para as didácticas e metodologias de ensino; e, por fim, uma dimensão cultural, pessoal, social e ética. O professor deverá ainda ter um conjunto substancial de competências docentes e de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, pelo que se

considera a necessidade de uma vertente de formação de natureza prática, que fomente o seu desenvolvimento. Esta, estreitamente ligada à formação educacional, deverá ser entendida como uma iniciação à prática profissional, considerando situações de observação, intervenção, análise e reflexão sobre as situações educativas reais (Ponte, 2002).

Para que esta realidade seja possível, é necessário reconsiderar os critérios de selecção dos professores cooperantes que, nos contextos de trabalho, recebem os alunos da formação inicial. Neste sentido, e parafraseando Perrenoud (1993), revela-se de extrema importância a possibilidade de colocar os candidatos a professor, desde o começo da sua formação, em situações de interacção com professores mais experientes e com práticas inovadoras, em consonância com as propostas de organização e desenvolvimento curricular para este ciclo de escolaridade. Este aspecto permitiria naturalmente ao formando a hipótese de observar, questionar, imitar inteligentemente, apresentando-se deste modo a formação inicial como o início da formação contínua, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira.

Como adverte Nóvoa (1992) *aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se a profissão*; há que terminar com a dicotomia da oscilação entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos *fundamentais* e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. Para o efeito, revela-se imperativo adoptar *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, fortalecendo os espaços de *tutoria* e *alternância*. Esta adopção implica uma viragem empreendedora e inovadora na dinâmica das instituições de formação e no posicionamento dos futuros professores perante a profissão e a sociedade.

Por outro lado, a formação não se esgota na formação inicial, desenvolvendo-se ao longo da carreira, de modo coerente e integrado, procurando responder às necessidades de formação sentidas pelos formandos e às necessidades do sistema educativo, consequentes das mudanças sociais ou do próprio sistema de ensino. Isto é, não se trata de uma formação inicial para a vida, mas, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), “*de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica específica, mas para o desempenho de um papel activo, mais interveniente e global, no quadro da formação pessoal e psicossociológica*” (*idem*, p. 41). O que significa que a preparação do professor deve contemplar a dimensão investigativa do fenómeno educativo, “*dotando-o de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, bem como dos meios para teorizar a experiência adquirida*” (*idem*, p. 41). A este respeito, Nóvoa (1995) acrescenta que “*não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.*” (*idem*, p. 9).

Assim perspectivada a formação inicial, no quadro duma sociedade em constante mudança, grandes responsabilidades são impostas às instituições formadoras. Estas deverão ter em atenção que o futuro professor irá deparar-se com uma realidade incerta. Neste sentido e para além da assimilação de técnicas apropriadas para ajudar a colmatar problemas emergentes da prática docente (Vila, 1988), a escola de formação inicial deverá proporcionar uma preparação adaptada para o imprevisível, na qual a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1992).

A tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades leva a que os professores economizem esforços, realizem apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obrigando-os a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer. Inicia-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade dá lugar à quantidade. Desperdiçam-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontrar dominado por outros actores (Apple e Jungck, 1990).

Em síntese, a formação inicial é um primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995). Com efeito as perspectivas actuais sobre a formação de professores enquadram-na num processo de desenvolvimento constante do professor, contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se caracterizam duas fases fundamentais (Ribeiro, 1993): a formação inicial, que antecede o início do desempenho de funções docentes efectivas; e a formação em serviço ou contínua, que acompanha o professor ao longo da sua carreira. A adequada formação profissional é de facto uma medida indispensável para o reconhecimento da profissão do professor. Não obstante, na formação de professores, continuam a verificar-se algumas fragilidades, principalmente depois da formação inicial, não havendo um pensamento e uma acção que impulsionem a criação de medidas de acompanhamento dos professores em início de carreira. Deste modo, tem-se ignorado que o professor, ao entrar no mundo do trabalho, contrariamente ao que sucede na maioria das outras profissões, o faz de modo inequivocamente solitário e sem suportes e apoios.

2. A ENTRADA NA CARREIRA

“No seu primeiro ano de docência os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar”

Johnston e Ryan (1983, p. 137)

No contexto internacional existem algumas referências a estudos desenvolvidos sobre o início de carreira, o que demonstra a preocupação com esta fase de iniciação no ensino e com o processo de aprender a ensinar. Salientam-se, entre outros, os estudos de Fuller (1969); Fuller e Bown (1975); Lacey (1977); Vonk (1983); Veenman (1984); Zeichner e Tabachnik (1985); Vonk e Schras (1987); Eisenhart (1991); Bulloug (1992 e 1997); Calderhead e Shorrock (1997).

Marcelo (1998a) identifica três grandes tendências na investigação sobre os professores principiantes: relacionada com os problemas que estes professores enfrentam na sua inserção profissional; o período de indução, numa perspectiva de socialização; e as investigações qualitativas, sustentadas numa perspectiva ecológica, que atribuem particular ênfase aos aspectos contextuais.

Nesta dissertação a revisão de literatura contempla, em especial, o primeiro grupo referido, uma vez que estes estudos se encontram mais directamente relacionados com as preocupações que nortearam o seu desenvolvimento. Observa-se nestes trabalhos, de forma bem salientada, a tendência para considerarem o estudo dos problemas, ou seja, das situações difíceis e constrangedoras com que se deparam os professores no primeiro ano de desempenho profissional. Desta preocupação, sucede a urgência de implementar medidas de apoio, supervisão e ajuda, no sentido de auxiliar os professores principiantes a enfrentarem os problemas do ensino (Veenman, 1988).

É comumente aceite que após a obtenção do diploma ou do certificado que prepara os candidatos a professor para a docência, estes se encontram aptos para esse trabalho. Todavia, na realidade, ninguém se encontra completamente capacitado para desempenhar com sucesso tarefa tão complexa, só pelo facto de ter alcançado essa certificação. Em 1975, Lortie sugeria que a capacidade para a função de professor se vai aperfeiçoando e desenvolvendo ao longo dos anos e há até quem nunca chegue a alcançar essa mestria.

Para além das dificuldades emergentes caracterizadoras do início da prática profissional é unânime a ideia que este período de iniciação na docência representa um

tempo de grande aprendizagem. É uma das fases do “*aprender a ensinar*” (Marcelo Garcia, 1995).

Numa investigação realizada por Veenman (1988), o autor afiança que o primeiro ano é um período de aprendizagem intensa, em que o contacto com a prática docente propicia ao neófito a aquisição e o aperfeiçoamento de novas competências. Esta aprendizagem baseia-se no método de tentativa e erro. A iniciação ao ensino é um período desesperante para muitos professores principiantes, chegando a ser para alguns um ano muito traumático.

Na mesma perspectiva, Borko (1986) encara esta fase de iniciação como um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos normalmente desconhecidos, no qual os professores principiantes devem desenvolver os conhecimentos profissionais e, simultaneamente, conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.

O primeiro ano de docência, geralmente, ocorre num período em que o novo professor se inicia no mundo adulto com todas as suas responsabilidades, designadamente viver afastado de casa, procurar novas instalações, fazer novos amigos ou constituir uma família. O professor principiante transporta-se da liberdade da vida estudantil para as restrições e responsabilidades da vida profissional, tornando-se, o primeiro ano profissional, um ano de aprendizagem intensa, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Deste modo, este período reconhecidamente transitório poderá representar um ponto crítico e, frequentemente difícil no desenvolvimento profissional do professor e em que poderá ocorrer o que Muller-Fohbrodt *et al.* (1978 cit. Veenman, 1984) denominam de “*choque com a realidade*” (*reality shock*).

Esta expressão utilizada no âmbito dos professores principiantes indica o forte impacto vivenciado por estes docentes, aquando do início da sua actividade profissional.

Apesar da grande divulgação da expressão “*choque com a realidade*”, outras expressões têm surgido na literatura. Corcoran (1981) elege a expressão “*choque de transição*” e defende que este pode conduzir a um estado de paralisia, que torna os professores incapazes de transferirem para a sala de aula as capacidades que aprenderam e desenvolveram durante o seu estágio curricular. Na literatura internacional abundam denominações acerca deste período de transição: “*shock de la realidad*”, “*shock de transición*”, “*praxis shock*”, “*reinwascheffect*”. Usualmente estas designações são empregues para demonstrar a ruptura abrupta dos ideais e das crenças interiorizadas durante a formação inicial, perante a cruel e dura realidade da vida quotidiana na sala de aula (Veenman, 1988, p. 40).

Segundo Muller-Fohbrodt *et al.* (1978 cit. Veenman, 1984) há cinco categorias que manifestam o choque com a realidade:

- *percepção dos problemas*: inclui os problemas percebidos, o desagrado em relação ao horário e as queixas físicas e psicológicas, nomeadamente, o cansaço, o stress, as angústias e as frustrações.
- *mudanças de comportamento*: remete para as mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e desencadeadas por pressões externas.
- *mudança de atitudes*: abrange as alterações no sistema de ideais e de crenças do docente. Estas mudanças operacionalizam-se na aceitação de medidas mais conservadoras em detrimento de outras mais progressistas no que diz respeito aos métodos de ensino.
- *mudança de personalidade*: reporta-se às variações do domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito.
- *abandono da profissão*: é o indicador máximo do choque com a realidade. O grau de desilusão é tão sério que a única solução é o abandono da profissão.

Mas, se é verdade que os docentes no início da sua prática profissional encontram inúmeros constrangimentos (isto é, se o *choque com a realidade* ocorre), torna-se muito importante compreender o porquê, inventariando as suas causas, para assim se poder estabelecer uma estratégia de intervenção, com vista à sua minimização ou erradicação, sendo certo que os factores que desencadeiam o choque são variados e podem apresentar-se nas instituições de formação, nas escolas e nos próprios professores. Muller-Fohrbrodt *et. al.* (1978 cit. Veenman, 1988) apresentam causas pessoais e causas situacionais. No que concerne às causas pessoais, os autores referem:

- *a escolha equivocada da profissão* - as necessidades que não se podem satisfazer na profissão docente podem conduzir a desilusões e insucessos;
- *atitudes impróprias e características pessoais inadequadas* – provocando o “*choque com a realidade*”.

Em relação às causas situacionais, salientam:

- *desfasamento da formação profissional* – os professores principiantes, usualmente queixam-se de que os programas de formação de professores são demasiado teóricos e com uma relevância limitada para a prática na sala de aula. Mencionam ainda que os formadores de professores estão demasiadamente afastados da realidade diária das escolas e que a distância entre a formação do professor e as escolas pode ser cada vez maior;

- *uma situação escolar problemática*: a) relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; b) estruturas organizativas rígidas; c) corpo docente inadaptado e insuficiência de materiais e recursos, d) ausência de objectivos educacionais expressamente estabelecidos; e) isolamento no local de trabalho; f) pais que enaltecem a transmissão de conhecimentos; g) alunos habituados a um estilo de ensino autoritário; i) multiplicidade de tarefas que um professor tem de cumprir.

Para Ryan (1979) há outras razões que explicam o *choque com a realidade*:

- os professores têm dificuldades no seu primeiro ano, porque não estão preparados para as exigências da profissão;
- não existem critérios explícitos para a selecção dos professores;
- os professores principiantes adquirem um treino geral e não estão preparados para trabalhos específicos em escolas específicas.

Segundo Esteve, Franco e Vera (1995), as causas poderão ser atribuídas a factores pessoais, designadamente: equívoco na escolha da profissão, conflitos de personalidade, imagem inadequada de si mesmo ou da realidade escolar. Outros factores contextuais como uma formação inicial desadequada ou pouco adaptada às competências profissionais exigidas para a docência, a falta de equipamento, a pressão excessiva do clima social e da escola e a sobrecarga de trabalho poderão conduzir ao *“choque com a realidade”*.

Enumeradas as possíveis causas do choque com a realidade é importante perceber que tipos de problemas encontram os professores no início da sua actividade profissional.

O período de iniciação ao ensino tem sido estudado por diversos investigadores que se centram na análise dos problemas que os professores principiantes encontram nesta fase. Os estudos realizados neste âmbito têm-se baseado no pressuposto de que o conhecimento dos problemas mais frequentemente vivenciados por estes professores pode proporcionar informação importante, no sentido de melhorar e renovar os programas de formação inicial e contínua, bem como para aperfeiçoar a supervisão e as práticas pedagógica iniciais. Por estes motivos, as instituições de formação de professores não podem nem devem permanecer indiferentes, ignorando os problemas que os alunos encontram nos primeiros anos de actividade docente (Veenman, 1988).

Na mesma óptica, Villar Angulo (1986) defende que a universidade tem de assumir o duplo compromisso de analisar os problemas percebidos pelos novos docentes e remediá-los através de propostas, como a modificação do currículo formativo e o

desenvolvimento de práticas e workshops sobre os problemas identificados, pelos docentes no seu primeiro ano de actividade profissional.

Tecendo um olhar retrospectivo sobre os estudos efectuados neste campo (particularmente centrados na investigação sobre os problemas que enfrentam os professores principiantes), o de Veenman (1988) é considerado um clássico na literatura sobre a temática dos professores neófitos, pois o autor realizou uma revisão das investigações já efectuadas nesta área, desde 1960 em vários países, no qual escolheu os vinte e quatro problemas ocorridos com maior frequência. Nesta listagem, destacam-se a disciplina na sala de aula, a multiplicidade de funções e a falta de apoio e orientação como os problemas mais evidenciados nesta revisão. Salienta-se o problema da *disciplina na sala de aula*, facto que, como menciona Veenman (1988), merece alguma reflexão, visto que este conceito de disciplina é ambíguo, podendo assumir significações distintas para os diferentes sujeitos. Este fenómeno, complexo e polissémico, não poderá ser ignorado, dada a interferência e impedimento que provoca no processo de ensino-aprendizagem, com consequências na aprendizagem dos alunos e na própria *performance* do professor (Estrela, 1992). O docente principiante, por não possuir um alargado reportório pedagógico, sente duma forma particular estas dificuldades (Flores, 2000).

Veenman (1984,1988) salienta o facto de os docentes sentirem que não recebem o apoio e a orientação necessários. Outro dado útil é que cerca de 90% dos professores principiantes se sentem exaustos e consideram o ensino uma profissão desgastante.

Outra investigação que merece ser salientada, pelo carácter longitudinal que apresenta, é o trabalho de Vonk (1983,1985,1989) na Holanda, que estudou vinte e um professores durante o seu primeiro ano de docência. Este estudo permitiu identificar os problemas mais sérios percebidos pelos docentes. O autor orientou a sua investigação na identificação e conhecimento dos problemas com que se debatem os neófitos, durante o primeiro ano de trabalho. As áreas identificadas como mais problemáticas foram: conhecimentos, atitudes e capacidades do docente essenciais ao nível da sala de aula, sobretudo, em relação ao currículo e à gestão da sala de aula, no contacto e relacionamento com os alunos, na orientação dos discentes e gestão dos comportamentos indisciplinados, e, por fim, ao nível da escola, na relação estabelecida com a administração, com os colegas e com os pais e na participação nas actividades escolares. O autor analisa os problemas emergentes a dois níveis: *micro* (originários na sala de aula) e *macro* (relação com os colegas, com a direcção da escola e com os pais). No que concerne ao nível micro, os problemas com que se debatem os docentes principiantes reportam-se:

- aos conteúdos da aprendizagem (falta de flexibilidade no tratamento dos conteúdos, ausência de familiaridade com os manuais, quantidade dos conteúdos a ensinar, dificuldades na transformação didáctica dos conteúdos, abordagem de novos conteúdos);
- à organização das actividades de ensino e aprendizagem (organização das actividades para grupos heterogéneos, início da instrução, correcção do trabalho de casa, individualização do trabalho dos alunos);
- ao controlo, disciplina e estabelecimento de normas com os alunos;
- à motivação e participação dos alunos (lidar com alunos desmotivados);
- aos sentimentos relativos à sua *performance* profissional (stress, sentimentos de fracasso);
- à relação com os alunos.

No que diz respeito ao nível *macro*, os problemas que Vonk (1983, 1985) identifica relacionam-se com:

- problemas ligados à organização e funcionamento da escola;
- problemas na relação com os colegas professores e com a direcção da escola;
- dificuldades no relacionamento com os pais dos alunos.

De acordo com Vonk (1983), durante o primeiro ano de docência os professores passam por dois períodos distintos: *período limiar* que ocorre nos primeiros cinco/seis meses, caracterizado pelo isolamento e primeiro confronto com a escola e com a turma (para a maioria dos professores é a primeira vez que são responsabilizados por um grupo de crianças e é um período de insegurança); *período de crescimento ou maturação* que ocorre nos seis meses seguintes e é caracterizado pelo sentimento de aceitação do professor por parte de alunos e colegas. O docente sente uma segurança que o leva a experimentar estratégias e a pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial.

Marcelo Garcia (1991) realizou uma investigação sobre os problemas e as preocupações dos professores neófitos no seu primeiro ano de docência. Esta investigação envolveu cento e cinco sujeitos e o método de recolha de dados utilizado foi o do questionário (adaptado do original da autoria de Jordell, 1985), cujos itens contemplavam diferentes dimensões: ensino, planificação, avaliação, relação com os alunos, com os colegas, com o director, com os pais, tempo, recursos didácticos, meio e dimensão pessoal. As conclusões deste estudo apontam para a existência de dificuldades específicas entre as quais se destacam as seguintes:

- a pressão do tempo disponível para a abordagem dos conteúdos;
- o elevado número de alunos por turma;
- a escassez de materiais didáticos na escola;
- a falta de tempo para ler livros e revistas profissionais.

Noutro estudo, Gordon (2000), socorrendo-se da literatura sobre a especialidade, catalogou as seis dificuldades mais comuns aos professores principiantes:

- *Tarefas de execução difícil* - Na maioria das profissões, as responsabilidades do trabalho dum principiante aumentam progressivamente. Na profissão docente, os neófitos começam com mais responsabilidades que os mais experientes e é esperado que desempenhem todos os seus deveres com a mesma competência dos colegas mais experientes. Aos professores mais novos são dadas as tarefas que ocupam mais tempo e as que são menos gratificantes bem como as turmas com mais alunos e os mais difíceis.
- *Expectativas dúbias* - as escolas apresentam muitas regras formais, rotinas informais e muitos procedimentos que são novos e ambíguos. Existe o problema das diferentes expectativas conflituais dos membros da administração, de outros professores, de alunos e de pais, que contribuem para o que Corcoran (1981) apelida de “*condição do não saber*”. Gordon apresenta um estudo de Kurtz (1983) relativo a professores no seu primeiro ano de carreira, cuja dificuldade mais vulgar era: “*Nunca soube o que esperavam de mim*”.
- *Fontes inadequadas* – é frequente, os principiantes encontrarem as salas de aula sem material, o que dificulta a sua intervenção, provocando desgaste e frustração.
- *Isolamento* - estes professores sofrem de isolamento emocional quando lhes são atribuídas as salas mais afastadas em termos físicos. Podem também sentir um isolamento social e profissional. Os mais experientes não oferecem apoio aos mais novos por acharem que estes precisam ultrapassar sozinhos os ritos de passagem, tal como aconteceu nos seus primeiros anos. Contudo, há alguns que gostariam de prestar auxílio, mas receiam ser mal interpretados. Muitos consideram ainda que só o professor orientador é responsável pelo apoio aos mais novos. Diversas vezes são os próprios principiantes que hesitam em pedir apoio com receio de serem considerados incompetentes, acabando por traçar o seu próprio isolamento. Porém, os professores

principiantes correm grandes riscos ao ocultar problemas graves relacionados com a disciplina dos alunos.

- *Conflito de papel* - o conflito surge entre o papel do professor e o de jovem adulto. O professor novo pode ter de viver longe de casa ou do seu ambiente familiar ou até de se deslocar para uma nova comunidade. Pode até constituir família, implicando grandes mudanças na sua vida pessoal. O conflito entre o papel do docente e o de jovem adulto, pode conduzir o principiante à percepção de que não tem tempo e não dá atenção a nenhum destes papéis. Isto pode gerar sentimentos de culpa e infelicidade.
- *O Choque da Realidade* – Este choque já referido anteriormente ocorre no contacto directo com a realidade do ensino, e a constatação da falta de preparação para fazer face às exigências da profissão docente. A discrepância que existe entre a visão de ensino do professor principiante e o mundo real pode originar sérias desilusões.

No estudo de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), os autores agrupam os dilemas dos professores principiantes em três tipos:

- *Dilemas relacionados com o controlo do acto educativo*, isto é, quando o professor tem de fazer opções, nomeadamente escolher entre uma estratégia de ensino/aprendizagem centrada no aluno ou centrada no professor;
- *Dilemas emergentes da gestão curricular*, ou seja, valorizar o conhecimento dia-a-dia ou impor a cultura de escola aos alunos; elaborar uma selecção de conteúdos tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos ou aderir a selecções vindas do exterior; adoptar uma avaliação divergente da convencional ou apenas quantificar o produto final;
- *Dilemas socioculturais*, isto é, o confronto entre as várias culturas dos diferentes intervenientes educativos e as divergências de gerações entre docentes.

Para o professor principiante a gestão desses dilemas torna-se ainda mais difícil, na medida em que o ensino “real” é diferente do que havia previsto e o contexto escolar específico em que começa a leccionar, é-lhe completamente novo. Este desconhecimento poderá desenvolver alguns constrangimentos que o professor principiante terá de ultrapassar, o que nem sempre se assume como tarefa fácil.

Segundo Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), a gestão dos dilemas surge em três etapas: a adopção de novas estratégias de ensino, a aceitação, por parte do docente, da

necessidade de mudança em relação às suas convicções e a combinação das duas anteriores, isto é, a combinação das novas estratégias com as mudanças no que diz respeito às suas crenças.

Apesar de o início da carreira ser considerado, pela maioria dos investigadores, como o período potencialmente mais problemático da vida profissional, este não tem alcançado a devida atenção dos órgãos da tutela e, em particular, das instituições dedicadas à formação de professores. A análise da investigação realizada em Portugal revelou que são poucos os trabalhos publicados sobre o início da carreira. No entanto, nas últimas duas décadas, assiste-se a um incremento da investigação nacional realizada a este respeito e a uma especial atenção aos problemas sentidos pelos professores principiantes na entrada na profissão, quer através de estudos exploratórios sobre os problemas e as necessidades dos professores nos primeiros anos de carreira, quer através de estudos descritivos, que retratam as experiências vividas durante esta etapa de vida profissional. Destaca-se no contexto nacional, os trabalhos de Silva (1994); Pacheco (1995); Alves (1997); Galvão (1998); Flores (2000); Braga (2001) e Pereira (2006).

Para um jovem professor, a entrada no mundo do trabalho não é fácil, visto que a esta transição de aluno a professor, por vezes, estão também relacionadas alterações ao nível do modo de vida, alterações familiares, geográficas.

Segundo Galvão (1998, p. 90), *“entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer”*. Esta fase é marcante na vida dos docentes, de qualquer nível de ensino, pois encerra um leque variado de experiências e de aprendizagens, não raras vezes vividas com emoção e entusiasmo, mas igualmente com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que lhes são atribuídas.

As condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Assim sendo, são geradoras de ansiedade, multiplicadoras de receios e de desconfianças. Desta forma, a entrada na profissão manifesta-se como um período de dúvidas e de angústias, geradas por causas diversas, muito embora, seja, simultaneamente uma confirmação social, uma promessa de acesso à autonomia económica e uma possibilidade de construção de um projecto de vida próprio (Cavaco, 1999). É, efectivamente, um período caracterizado, no campo afectivo, pelo medo e pelas frustrações (Silva, 1994).

“Perdem-se os apoios da instituição de formação, onde os erros eram esperados e compreendidos, o auto-criticismo encorajado e a amizade dos colegas sempre disponível, sentindo-se os professores iniciantes empurrados, escassas semanas mais tarde, para um meio em que os deveres pessoais e profissionais são substancialmente alterados” (Alves, 1997, p. 213).

Isto significa que, de um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir imensas responsabilidades encontrando-se, frequentemente, isolado e com pouco apoio.

Quando entra na profissão dá-se o impacto com a realidade docente pois, no dia-a-dia, são confrontados com decisões difíceis que têm de tomar e que, muitas vezes, são desadequadas e/ou dissonantes em relação à sua forma de estar, pensar e agir, existindo um grande desfasamento entre os ideais da sua formação e o que acontece nas escolas. Tem-se sempre grandes expectativas em relação aos professores e espera-se, principalmente, que ele seja responsável e que tome decisões acertadas, “*tendo de escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.*” (Silva, 1997, p. 58).

Em Portugal, alguns estudos (Silva, 1994 e Alves, 2001) confirmam a permanência das dificuldades identificadas por autores internacionais.

Silva (1994) identifica as dificuldades sentidas pelos professores que abrangem os seguintes domínios: contexto da escola e contexto da aula. No contexto da escola, as dificuldades mais identificadas prendem-se com o funcionamento institucional, com a relação estabelecida com os colegas, que acusam de falta de empenhamento e de não proporcionarem o trabalho em grupo. No contexto da aula as dificuldades referidas têm a ver com a relação pedagógica, a avaliação e a planificação. A autora conclui que as representações dos professores traduzem a forma como viveram a realidade profissional e as dificuldades assinaladas no decurso do primeiro ano devem-se a causas externas. Para que a trajectória evolua no sentido da auto-reflexão é importante que haja um trabalho conjunto que permita a estes professores desenvolverem o seu auto-conhecimento e fomentar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Alves (2001) as dificuldades encontradas situam-se, predominantemente no domínio relacional, no encontro com alunos, colegas e instituição atestando a existência de inícios amargos e a resiliência de um *choque com a realidade*.

Concluindo, e de acordo com Veenman (1988), apesar dos diferentes programas de formação de professores e dos diferentes locais de trabalho, os problemas dos professores principiantes são semelhantes e quase universais. A aparente universalidade dos problemas demonstra que estes não podem ser atribuídos, apenas às características pessoais dos professores principiantes, à natureza do local de trabalho e às diferenças existentes nos programas de formação de professores. Outros factores como: a tarefa de ensinar a um grupo de alunos, o estatuto da profissão docente, a ausência de um corpo codificado de conhecimentos especializados, a organização tradicional da escola (impedindo a ajuda e apoio mútuo) e a entrada repentina na profissão são essenciais e pertinentes quando se procura colmatar e solucionar os problemas dos docentes principiantes.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“A finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente.”

Ponte (1998, p. 3)

A inclusão desta temática no enquadramento teórico emerge da convicção de que o conhecimento das fases de desenvolvimento profissional poderá contribuir para o esclarecimento de certas dificuldades sentidas pelos professores principiantes. Apesar desta investigação se basear, apenas, nos primeiros anos de prática docente, não nos parece despropositada a referência a outros períodos de desenvolvimento profissional, numa perspectiva holística de todo o processo de desenvolvimento.

Sarmento (1999, p. 90), encara o desenvolvimento como:

“um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projectando futuros possíveis. O desenvolvimento profissional dos professores não será assim desarticulado do desenvolvimento dos contextos por estes habitados”.

Nesta óptica, enquadra-se o desenvolvimento profissional do professor numa perspectiva interactiva entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados. Este processo apresenta um carácter de especificidade, pois terá efeitos em acções profissionais com implicações no desenvolvimento de outras pessoas, nomeadamente as crianças, os pais e a própria comunidade, em quem se reflecte a acção educativa.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p. 17), o desenvolvimento profissional é:

“o processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Alguns autores (Vonk e Schras, 1987; Vonk, 1989; Kagan, 1992; Moreira 1996; Marcelo Garcia, 1999 e Arends, 1995), identificam várias perspectivas ou marcos teóricos no estudo do desenvolvimento profissional do professor influenciado por factores individuais e institucionais.

O *modelo evolutivo das preocupações* dos professores é um dos modelos mais conhecidos. Fuller (1969) identificou uma primeira categorização redefinida, entretanto,

pelos seus colaboradores (Fuller e Bown, 1975). Esta primeira proposta abrangia três etapas: uma primeira fase de pré-ensino, expressa pela ausência de preocupações em relação ao ensino; uma fase de iniciação ao ensino caracterizada pelas preocupações relativamente ao *self* e à sobrevivência profissional e uma terceira fase de preocupações relativas ao impacto nos alunos. Este modelo é ainda encarado pela autora numa perspectiva que se assemelha à pirâmide de necessidades de Maslow, na medida em que crê que os interesses posteriores só emergem quando as anteriores estão resolvidas, pelo que, dificilmente, os professores principiantes conseguem alcançar a última categoria.

Deste modo, constata-se a existência de várias fases no processo de desenvolvimento profissional dos professores, indicadas por diversos tipos de preocupações emergentes da experiência de ensino. A descrição mais recente (Fuller e Brown, 1975), aponta três tipos diferenciáveis de estádios de desenvolvimento que são específicos dos professores: o “*estádio de sobrevivência*”, o “*estádio de mestria*” e o “*estádio de estabilidade*”.

- *Sobrevivência* - fase de sobrevivência pessoal caracterizada pela existência de preocupações egocêntricas relacionadas, principalmente, com o controlo dos alunos e com o êxito profissional, tendo a sensação de uma permanente avaliação.
- *Mestria* – começam a surgir as preocupações relativas à situação de ensino. As preocupações referem-se às dificuldades relativas aos materiais, métodos e domínio de competências que a situação de ensino-aprendizagem exige. Assim, revela-se extremamente necessário encontrar estratégias de resposta a todos os constrangimentos.
- *Estabilidade* – emergem outros tipos de preocupações relacionadas com os alunos: relação interpessoal, aprendizagem, necessidades sociais e emocionais. O professor, que já encontrou o seu repertório pedagógico e a estabilidade nas rotinas de trabalho, procura agora comunicar com eles como indivíduos e adequar o ensino às suas necessidades emocionais e sociais.

Berliner (1988) utilizou um esquema teórico e estudos comparativos das cognições subjacentes ao desempenho dos professores principiantes e experientes, no campo do ensino e noutras áreas, para criar um modelo de desenvolvimento profissional, dividido em cinco fases:

- *Novice* - o professor ensina numa forma racional, relativamente inflexível, impondo grande concentração;

- *Advanced beginner* - (segundo e terceiro anos de prática profissional) os professores desenvolvem um conhecimento estratégico, uma compreensão de quando devem ignorar ou quebrar as regras. As suas experiências prévias e o contexto dos problemas começam por direccionar o seu comportamento;
- *Competent* - o professor já é capaz de tomar decisões conscientes acerca das suas acções, determinar prioridades e traçar planos. Embora o desempenho do professor ainda não seja fluído e flexível, ele já sabe o que é, e o que não é importante, resultante de experiências anteriores.
- *Proficient* - a intuição e o conhecimento começam a orientar a *performance* e adquire-se o reconhecimento holístico de semelhanças entre contextos. O professor consegue recolher informação da turma sem um esforço consciente e pode antever situações de ensino com alguma precisão.
- *Expert* - nem todos os professores alcançam esta etapa, caracterizada por um conjunto de situações intuitivas e não analíticas, com um sentido não deliberado de comportamento apropriado. O seu desempenho é fluído e aparentemente sem esforço, uma vez que não escolhe conscientemente o foco da atenção de determinados indivíduos.

Em cada uma das fases referidas anteriormente, verifica-se uma alteração nas preocupações do professor. Nos primeiros anos, os problemas relacionam-se com o controlo disciplinar da turma, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a detecção dos conhecimentos prévios e a avaliação, o que de alguma forma reforçam as evidências de investigação sobre o choque com a realidade (Vonk, 1983; Veenman, 1988; Marcelo Garcia, 1991; Flores, 2000).

A perspectiva dos *ciclos de vida do professor* considera a carreira de ensino como um todo. Nesta abordagem, pretende-se estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores. Caracteriza-se pelas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor e tem em Huberman (2000) um autor de referência. Segundo este autor, a vida de um professor desenvolve-se por várias fases:

1ª Fase: A entrada na carreira (primeiros três anos)

A esta fase de entrada no ensino, o autor chama de *balbuciamiento* e corresponde aos três primeiros anos de ensino. A entrada poderá dividir-se em dois estádios: *Sobrevivência* e *Descoberta*. O primeiro engloba o choque perante a complexidade e a incerteza do ambiente de sala de aula e o choque devido à distância entre os ideais construídos na formação inicial e a verdadeira realidade do dia-a-dia profissional. O

estádio da *Descoberta* relaciona-se com o orgulho com que o jovem professor experimenta no início da carreira e ainda com a satisfação de pertencer a um novo grupo profissional. Segundo Huberman (2000, p. 39) “*se bem que as motivações sejam diversas, a tomada do contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea*”.

2ª Fase: A estabilização (4-6 anos)

É a chamada fase da *estabilização e consolidação de um repertório pedagógico* que se caracteriza por uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente com o ensino) e por um acto administrativo objectivo (nomeação oficial). É uma fase de oportunidades e de tomada de decisão que nem sempre é fácil, porque escolher significa eliminar outras possibilidades.

3ª Fase: A diversificação ou questionamento (7-25 anos)

Ocorre uma vontade de experimentar por parte dos professores, o que contribui para uma diversificação dos percursos individuais, mais do que nas etapas anteriores. O autor resume esta experimentação diversificada, a três estratégias:

- a) os professores que perante a oportunidade de uma consolidação pedagógica pretendem vincar a sua prestação e o seu impacto na turma;
- b) os professores mais activos que, diante das dificuldades relativas à escola na prossecução dos seus projectos, tentam passar reformas mais eficazes e, por consequência e ambição pessoal, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso aos cargos administrativos;
- c) os professores que após uma primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, partem em busca de novos desafios.

Para além disto, o professor examina o que fez da vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e encara tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. Dois aspectos podem desencadear a emergência desta fase: a) a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula; b) o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram.

4ª Fase: A serenidade e o distanciamento afectivo (25-35 anos)

Segue-se normalmente a um período de questionamento. Esta fase parece evidenciar um equilíbrio entre o constrangimento, de já não se ser novo, e de não possuir a energia de outrora e a oportunidade de se ser menos vulnerável à avaliação dos outros, quer sejam superiores, colegas ou alunos. Mas, é o factor idade que possibilita o distanciamento afectivo do professor face aos demais. A ambição desce, baixando o nível de investimento, aumentando a sensação de confiança e serenidade.

5ª Fase: O Conservadorismo (25-35 anos)

Nesta fase, os vários aspectos do ensino são perspectivados como constrangimentos: alunos menos disciplinados, menos motivados; colegas menos empenhados, menos sérios; política educacional confusa, sem orientação clara. Estes aspectos são reforçados pela idade (a partir dos 50 anos) a que se associa uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência às inovações, uma nostalgia face ao passado e uma mudança de perspectiva face ao futuro.

6ª Fase: O Desinvestimento

É o final da carreira, onde se dá um fenómeno de recuo e de interiorização. A postura geral é, até certo ponto, positiva; há um libertar progressivo do investimento no trabalho, havendo mais espaço para os interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. O autor admite um desinvestimento sereno ou amargo, dependente dos sentimentos de serenidade ou conservadorismo que precedem esta fase.

Ainda de acordo com Huberman, este modelo procura representar uma sequência normativa reagrupada das várias tendências. É um “*modelo não linear*” e esquemático que agrupa as tendências mais assinaladas. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações a meio da carreira, para terminar numa fase única. Conforme o que foi vivido anteriormente, o final pode ser sereno ou amargo.

Resumindo, a definição dos períodos temporais limitadores dos estádios ou etapas é definida por cada autor, verificando-se, contudo, uma grande uniformização na sua sequência. De facto, cada autor apresenta uma tipologia própria para os estádios de desenvolvimento, defendendo a existência de uma sequencialidade entre as várias etapas.

Importa, ainda clarificar, que os estádios de desenvolvimento anteriormente referidos não correspondem exactamente a estádios de desenvolvimento psicológico, mas sim, a etapas de desenvolvimento de carreira.

O desenvolvimento profissional pressupõe o desenvolvimento do indivíduo enquanto profissional e pessoa, que, por sua vez, exerce uma “acção” junto dos outros em contextos educativos. Pode, ainda, ser compreendido como um processo contínuo, organizado e sistemático (Marcelo Garcia, 1999; Arends, 1995) e pressupõe a existência de distintos momentos de aprendizagem e formação que podem assumir diferentes modalidades.

Para finalizar, resta ainda referir que a investigação na formação de professores tem acentuado a importância da reflexão no desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Donald Schön (1983, 1987) tem vários trabalhos sobre a importância da prática da reflexão para impulsionar verdadeiramente o papel do professor enquanto sujeito activo na construção do seu saber profissional.

O significado de desenvolvimento profissional num professor só pode ser compreendido se se tiver em conta a sua vida pessoal e profissional bem como as políticas educativas do estabelecimento de ensino em que o professor lecciona. Para compreender o percurso do desenvolvimento profissional de um professor, devemos encará-lo como uma pessoa adulta com características particulares. Os professores passam por diferentes fases quer na sua vida pessoal quer na sua vida profissional. Este percurso profissional docente pode ser analisado sob três perspectivas do desenvolvimento profissional: a do *desenvolvimento pessoal*, que compreende o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual; a da *profissionalização*, concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e a da *socialização* também designada de *socialização profissional* ou *socialização do professor*, que se centra na integração do professor ao seu meio profissional, tanto no que se refere em termos normativos como interactivos (Nóvoa, 2000).

4. IDENTIDADE PROFISSIONAL

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”.
Nóvoa (2000, p. 16)

Na literatura consultada para uma abordagem ao conceito de identidade, não foi fácil encontrar uma definição consensual. A identidade afigura-se como um conceito complexo,

multifacetado e dinâmico que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores e que tem sido estudada a partir de múltiplos olhares, o que supõe o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais.

Nas diferentes abordagens ao conceito de identidade encontram-se alguns pontos comuns, nomeadamente, quando apontam que cada indivíduo demonstrará uma certa tendência para agir e actuar, segundo as suas próprias e peculiares idiossincrasias, emergindo a identidade como “*aquilo pelo que o indivíduo se define a si mesmo socialmente*” (Bernoux, s/d, p. 195). Essas abordagens supõem que o comportamento de cada um é, fundamentalmente, o resultado das suas vivências e experiências no decorrer de um processo de interacção na sociedade a que pertence.

A abordagem exaustiva da problemática da identidade e dos conceitos relacionados ultrapassa o âmbito deste trabalho, pelo que se tentou situá-la no contexto desta investigação, adequando-a à complexidade da problemática da formação do professor do 1.º CEB.

O conceito da identidade do professor é tratado de acordo com três aspectos:

- “a ideia de ideal-tipo, no sentido do sociólogo Max Weber, leva a uma abordagem holística da profissão de professor. Este é percepcionado como um mago (pelo seu carisma), como um técnico (o professor é um bom artesão), como um bom engenheiro (capaz de engenharia pedagógica ou didáctica), como um profissional (desenvolvendo as competências de uma prática reflexiva)” (Adão, 2004, p. 56-57);
- “os referenciais de competências com os limites destes instrumentos, quer sejam muito precisos e inutilizáveis quer sejam muito amplos e igualmente de utilização difícil, tentam caracterizar as competências requeridas para ser professora” (Adão, 2004, p. 57);
- “a importância hoje concedida ao actor e à sua capacidade de reflexividade fez emergir a importância a conferir aos saberes da prática: o docente profissional é aquele que é capaz de fazer e de se observar fazendo para construir esses saberes da sua própria prática” (Adão, 2004, p. 57).

A identidade é um constructo, alicerçado num sentido de autonomia, que se pode situar num quadro de referência pessoal, social e profissional. Desenvolve-se à medida que o indivíduo cresce, fruto de uma integração sucessiva de decisões e compromissos efectuados pelo sujeito face aos desafios e às necessidades da realidade. Neste sentido, a

identidade é a base e, ao mesmo tempo, resulta da acção humana, que se realiza sempre em contextos de acção em permanente processo de estruturação.

A construção da identidade profissional corresponde a um processo que é de socialização e, ao mesmo tempo, de individualização (Dubar, 1997). A profissão *que se quer ter* (identidade para si, posição assumida) identifica-se, gera-se e transforma-se num contexto em que outros afirmam e enquadram o quê e como deve ser (identidade atribuída, desempenho de papel esperado). De forma solidária, a profissão *que se tem* é incorporada, nem sempre isenta de conflitualidades, em posições internas do *self* (Hermans, 2001) e define elos entre estas e as posições externas.

Os processos de formação de professores, associados aos movimentos de atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas, têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores que, cada vez mais, têm vindo a deslocar-se do papel de funcionários para o papel de profissionais.

Como confirma Nóvoa (2000, p. 16) a identidade é “*um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão*” e, de acordo com Moreira e Macedo (2002) e Abreu (2001), esta começa a desenvolver-se durante a formação inicial. Esta mudança sucede no âmbito da prática pedagógica, espaço em que se mobilizam os saberes teóricos para a prática profissional, dando-lhes um outro sentido. Esta emergência de uma nova identidade surge quando se entra no mundo da profissão e se dá sentido a novas representações, fruto de uma mudança nos papéis sociais, passagem de aluno a professor. A identidade profissional é então consolidada e desenvolvida na vida profissional, na medida em que o trabalho permite a percepção sobre nós próprios e a consciência de pertença a um grupo de profissionais.

No campo da educação de adultos, onde se enquadra a formação de professores, tem sido salientada a importância do papel activo da pessoa na construção do seu conhecimento, bem como a importância da sua experiência: uma vez que é ao longo da sua experiência que a pessoa constrói a sua própria identidade (Josso, 2000), sendo essa mesma experiência fonte de saber (Canário, 1999). A experiência não constitui um mero acumulado quantitativo de factos e situações, sendo que a “*formação não se constrói por acumulação, mas sim, de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*” (Nóvoa, 1997, p. 25).

A identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interacção e há uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (Nóvoa, 2000).

A construção da identidade profissional refere-se à relação que o docente celebra com a sua profissão e os seus pares, e simultaneamente, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela contempla (Nóvoa, 2000).

Conclui-se, então, que a identidade profissional será como que o resultado de um processo de socializações consecutivas ajustadas às interações entre o professor e o mundo exterior, em articulação com o mundo interior do próprio docente confrontado consigo mesmo. A identidade emerge no seio de variadas interações. Não é permanente, vai-se aperfeiçoando e alterando em cada ser consigo próprio, com os outros e com o mundo no qual está se insere. Não se limita a um estado estático, mas é sobretudo algo que se vai alterando em interação com os outros dentro do meio existente, através de estratégias e dinâmicas várias e diversificadas. Neste sentido, a construção da identidade profissional sofre influências sociais, políticas e pessoais, não podendo ser entendida *“como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada actividade de trabalho”* (Marchesi, 2008, p. 120).

5. SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

“A socialização docente é, por definição, formadora de saberes, de olhares e de significados.”

Sarmiento (1994, p. 65)

A inclusão desta temática no quadro teórico emerge da convicção de que o conhecimento da socialização dos professores no período de preparação profissional, não menosprezando a socialização ao longo de toda a carreira, poderá contribuir para a clarificação de certas dificuldades que sentem os professores principiantes.

Nos primeiros anos de actividade profissional ocorre o processo de socialização no qual o professor principiante apreende os pressupostos, as perspectivas, os valores e as atitudes da cultura dos docentes. Marcelo (1998b) refere que o neófito tem que aprender os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integrando-os na sua identidade, e, simultaneamente, adaptar-se ao contexto onde desenvolve a sua actividade profissional.

Neste sentido, a dinâmica da construção da identidade profissional, dentro de um processo mais amplo da socialização profissional, leva a entendê-la como um resultado “transaccional” entre os professores e o seu grupo social.

O processo de socialização permite que os indivíduos assimilem as regras e as práticas dos seus grupos sociais e que haja transmissão cultural através da vivência de variadas actividades (Dubar, 1997). De facto, a escola exige a socialização dos seus membros nas práticas que lhes são características, tendo implicações quer dentro quer fora

do espaço escolar. As relações que se estabelecem entre os membros que a compõem fazem com que se aceitem formalmente ou tacitamente as regras estabelecidas.

Numa síntese investigativa, os autores Zeichner e Gore (1990) apontam três perspectivas na análise do processo de socialização dos professores: funcionalista, interaccionista e crítica.

A perspectiva funcionalista encara a socialização como um processo no qual o professor assume a cultura profissional dominante, assimilando as orientações, os valores e hábitos básicos da sociedade e do grupo de que faz parte. Investigações realizadas, segundo esta perspectiva, identificaram seis tipos de influências no processo de socialização dos futuros professores (Zeichner, 1985b), resultantes de:

- interações com professores na *primeira infância*, designadamente no seu processo de aprendizagem como aluno, muito importante quer pela internalização de modelos docentes, quer pela escolha da profissão e comportamento docente posterior. Podem ser a expressão de processos psicodinâmicos iniciados na infância, pelo que o futuro professor não pode ser considerado *tábua rasa* à hora da sua decisão de ingresso na sua preparação formal;
- *peças com capacidade de avaliação*, em relação às quais o professor neófito se dobra perante as suas opiniões, particularmente no caso do professor *tutor* e do professor *supervisor*;
- *companheiros*, veiculando a subcultura dos pares. Desempenham um papel importante no apoio emocional e *feedback* dos progressos no domínio do papel docente;
- *alunos* enquanto agentes socializadores, que podem determinar o comportamento do professor pela legitimação da sua identidade profissional, fomentando-lhe sentimentos de êxito e/ou de fracasso;
- exercício de *papéis colaterais* e de agentes não profissionais, porque constituem ocasião de conflitos de interesses e de tempo na socialização do professor principiante, sobretudo no apoio emocional e pessoal que proporcionam;
- a *subcultura dos professores e a estrutura burocrática das escolas*, que se relaciona com a influência socializante dos indivíduos com capacidade de avaliação e se expressa através de uma ideologia de controlo que destaca a manutenção da ordem, a desconfiança dos alunos e um enfoque moralista na vigilância.

Ainda este autor, salienta, analogamente, que a passagem de aluno para professor, vista como a transição do indivíduo para a subcultura docente, não pode ser apenas entendida como uma evolução marcada pela estrutura burocrática, na medida em que nas escolas existem ideologias alternativas e bastantes professores cujo processo de socialização não se encaixa nesta perspectiva.

Confirmando a importância das investigações funcionalistas, que reconhecem vários factores de influência na socialização do jovem professor, Zeichner (1985b) indica algumas limitações desta perspectiva, designadamente: a preocupação pela adaptação situacional, descurando a autonomia individual; a valorização da importância dos avaliadores, sabendo-se que a avaliação não é um processo acrítico e que a auto-avaliação muitas vezes tem também grande importância; a excessiva moldagem dos indivíduos aos contextos, ignorando-se as suas aspirações pessoais e projectos; a admissão de uma subcultura profissional uniforme, quando tal homogeneidade não existe, predominando determinadas ideologias e práticas.

A perspectiva interaccionista dá especial ênfase à interacção entre indivíduos e as instituições. Embora as estruturas sociais se imponham na formação da identidade, as pessoas são simultaneamente receptoras e criadoras de valores. A socialização do professor é vista como a relação entre escolha e constrangimento, entre os factores individuais e institucionais. Este facto determina uma visão mais complexa e problemática do processo socializador do que o paradigma anteriormente referido.

Nesta perspectiva, a investigação de Lacey (1977) demonstrou que, apesar da existência de constrangimentos estruturais ou institucionais, o estudo da socialização dos professores deve partir da análise dos significados subjectivos dos participantes. É nesta perspectiva de socialização que ainda segundo o autor Zeichner (1985a) os futuros professores podem enveredar por três tipos de estratégias para colmatar os constrangimentos institucionais: *ajustamento interiorizado*, acreditam que contribuem para a eficiência dos resultados, assumindo como seus os valores e as normas da instituição na qual se inserem, sem qualquer questionamento; *concordância estratégica*, na qual se submetem às exigências da situação, mas fazem-no com certas reservas pessoais; e *redefinição estratégica* em que procura activamente alterar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição.

Neste âmbito, ao admitir-se o carácter recíproco do processo de socialização, indirectamente está a prever-se o envolvimento dos próprios professores na sua formação. Embora exista esta diferença fundamental, os paradigmas funcionalista e interaccionista apresentam algumas semelhanças. Ambos remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional (passivo ou activo) do indivíduo na cultura de uma profissão, pois nenhum deles desafia o *status quo* existente.

A terceira e última perspectiva que se debruça sobre a socialização é a perspectiva crítica, que procura trazer à discussão temas como classe, género, raça, justiça e igualdade, com o objectivo de transformação social, incidindo na assunção crítica de valores e normas, onde os formadores e investigadores têm um papel determinante. Esta abordagem dá ênfase à transformação e à reflexão numa perspectiva mais abrangente do ponto de vista do contexto político e social, com o propósito de contestar o que é tido como garantido e normalmente aceite.

O estudo da socialização dos professores prevê que factores externos influenciam os docentes à medida que se tornam membros da cultura de ensino. No seu conjunto, estas investigações indicam que vários aspectos das experiências anteriores dos professores principiantes são importantes no processo de se tornarem professores. A experiência como alunos, as concepções desenvolvidas durante a sua formação inicial, a cooperação com colegas já em período de ensino formal, são fontes potenciais de influência sobre o pensamento e a acção dos professores.

Neste âmbito, a perspectiva interactiva do processo de socialização parece ter cada vez maior apoio, o que não exclui o interesse pelos contributos que possam advir das análises funcionalistas ou das reflexões proporcionadas pela perspectiva crítica.

O ingresso na profissão docente constitui, assim, um período de expectativas, entusiasmos, problemas, tensões e desafios. Este período em que o jovem professor começa a fazer parte de uma instituição e a assumir responsabilidades profissionais, surge como o paradoxo de se encontrar num lugar bem conhecido como aluno mas desconhecido como professor. Esta situação de “estranho” num contexto outrora familiar acarreta sentimentos de incerteza em relação à capacidade para assumir o seu papel e fazer frente aos desafios da actividade profissional que está iniciando.

Tardif (2004, p. 79) entende que este período de ingresso na profissão *“exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo, a pouco e pouco, construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjectiva e objectivamente, o sentido da realização da própria profissão”*.

Num estudo longitudinal de dois anos, (desde o último ano de preparação profissional até ao fim do 1.º ano docente), Zeichner e Tabachnick (1985, p. 14) analisam o percurso de socialização de quatro professoras principiantes, com base em entrevistas e depoimentos pessoais. Os autores concluem que *“a adaptação de professores principiantes às regularidades institucionais não pode ser tomada como transmissão e que os professores do primeiro ano, pelo menos sob algumas condições, podem ter um impacto criativo sobre a sua profissão e sobrevivência”*.

No entanto, os estudos sobre a influência exercida pelos professores principiantes ao nível das instituições, dos colegas e dos alunos, que certamente iriam contribuir para uma melhor compreensão deste processo de socialização, ainda estão por realizar.

O estudo sobre a socialização dos professores (Zeichner e Gore, 1990) esteve, até há bem pouco tempo, ligado à tradição funcionalista: os professores eram considerados prisioneiros do seu passado (socialização antecipatória) ou prisioneiros do presente (sujeitos às pressões do seu local de trabalho).

Em suma, o processo de socialização dos professores principiantes, *“parece oscilar entre o paradigma interactivo em que, numa perspectiva sistémica, o processo de socialização resulta de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem o acolhe, e o paradigma normativo, seguindo o ajustamento internalizado ou o compromisso estratégico, adaptando-se às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integraram”* (Silva, 1997, p. 69). Nesta óptica, é vasto o leque de variáveis que condiciona a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até factores de ordem contextual e organizacional.

6. INDUÇÃO PROFISSIONAL

“A indução profissional é um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal.”

Marcelo (1998, p. 54).

A entrada na profissão constitui um período rico, no que respeita a novas aprendizagens e experiências pedagógicas, durante o qual o professor principiante confronta as suas expectativas com a escola real e corta *“o cordão umbilical”* com a sua escola de formação inicial e os seus orientadores de estágio. Trata-se de um tempo em que este se sente completamente entregue a si mesmo, tendo por isso de descobrir formas de lidar com uma multiplicidade de papéis profissionais em circunstâncias variadas e, muitas vezes, bastante desfavoráveis. Com efeito, ao contrário do que acontece com outros profissionais, os professores iniciam-se na profissão sós e, desde logo, com grandes responsabilidades. Para além deste aspecto, em muitos sentidos, são de imediato confrontados com situações que lhes exigem muitos saberes e competências idênticas às dos colegas mais experientes.

O enfrentar situações complexas que exigem respostas imediatas faz deste período uma etapa de novas aprendizagens e de reajustamentos das ideias dos professores sobre a

escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensinam, os alunos e o próprio trabalho em si.

A fase particular de início do exercício autónomo da função docente manifesta características próprias que merecem uma análise e tratamento distinto. É nesta fase que surgem dificuldades na organização e gestão da sala de aula, na implementação de metodologias activas, na gestão de situações inesperadas no interior da sala de aula e na transição de um pensamento académico para um pensamento pedagógico (Feiman-Nemser e Buchmann, 1986, 1987; Guillaume e Rudney, 1993). Estes dilemas, apesar de constituírem situações problemáticas para os professores e, por vezes, serem responsáveis pela sua desmotivação, frustração, isolamento e, eventualmente, abandono da profissão, podem, por outro lado, ser uma forma de crescimento e um desafio para quem os consegue ultrapassar. Para que os professores principiantes consigam colmatar estes problemas iniciais é essencial que estejam receptivos à mudança, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, como também ao desenvolvimento pessoal, elaborando e desenvolvendo um projecto em comum com a comunidade escolar.

No contexto português, o professor principiante raramente beneficia de apoio específico, encontrando-se entregue a si próprio e, por vezes, sentindo-se julgado pelos seus pares. Não obstante, verificam-se, igualmente, situações em que o neófito tem uma boa recepção, sendo apoiado pelos colegas e considerado como uma lufada de ar fresco. Neste sentido, o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares onde estão integrados, sujeitando-se à cultura de cada instituição. Estas culturas de instituição são, por vezes, conduzidas por normas colectivas que os professores com mais experiência adoptaram e, nestes contextos, os projectos apresentados por professores com menos experiência nem sempre são bem recebidos e aceites. Estes jovens professores tornam-se mais vulneráveis aos jogos de poder existentes nas escolas, recorrendo, por vezes, ao isolamento na sala de aula como mecanismo de defesa.

A investigação realizada em diversos países tem demonstrado que a falta de apoio aos professores principiantes nos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes pode comprometer a qualidade do ensino e provocar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do neófito. Daí ser importante questionar: Quais as medidas a tomar para apoiar o professor nestas dificuldades? O que fazer para diminuir os efeitos deste impacto negativo à entrada na profissão?

No desenvolvimento profissional dos professores, o período de indução é usualmente a fase que articula a formação inicial com a entrada na carreira e a aprendizagem ao longo da vida e refere-se ao primeiro ano de exercício de funções docente (Tickle, 2000). Pressupõe-se que durante o período de indução o professor compreenda os valores, as

atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados às suas funções de docente (Flores, 1999). Esteves (2006) salientou a importância de, após a formação inicial, a entrada na carreira dos professores necessitar de ser apoiada por um período de indução. O reconhecimento da indução profissional como elemento chave no processo de desenvolvimento profissional emergiu da tomada de consciência da necessidade de auxiliar os docentes recém-formados. Este reconhecimento suscitou, por parte de vários países, o desenvolvimento de programas para apoiar os professor em início de carreira (Killeavy e Murphy, 2006).

As perspectivas e orientações relativas à implementação do processo de indução são distintas, adequando-se aos contextos. Há países que compreendem que o processo de indução deve ser diferente do período probatório, pois este último pressupõe que haja avaliação. Contudo, o período de indução e o período probatório podem coincidir, como é o caso do contexto nacional.

Em Portugal, há referências ao período de indução no Decreto-Lei n.º 344/89 (artigo 26º ponto 2.) e no Decreto-Lei n.º 139-A/90 (preâmbulo). O período de indução é referido no artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, no Despacho n.º 21666/2009 e no artigo 27º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

De acordo com o Despacho n.º 21666/09, o período probatório tem a duração de um ano, destina-se a professores que tenham completado a sua formação inicial e ocorre na própria escola onde os professores são colocados. A criação do período probatório promove o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes e a sua integração e participação no desenvolvimento da escola. Este período corresponde a uma fase do processo de desenvolvimento profissional centrada na capacidade de integração do professor na actividade a desempenhar, na adaptação e participação nas actividades da comunidade educativa e, ainda, no estabelecimento de interacção com os alunos. Este período possibilita, igualmente, a ligação entre a escola, a universidade ou escolas superiores de formação de professores e a comunidade envolvente, contribuindo para a socialização docente e a definição do seu perfil profissional. Neste sentido, o professor em período probatório é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor mentor, denominação dada pelo Despacho n.º 21666/09. Segundo este documento legal, neste processo, compete ao professor mentor:

- *apoiar a elaboração e acompanhar a execução do plano individual de trabalho para docentes em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica;*

- *apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;*
- *avaliar o trabalho individual desenvolvido, no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente;*
- *elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas.*

A avaliação do docente em período probatório tem por objectivo (Artigo 27.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008):

- *reconhecer êxitos conseguidos, superar eventuais deficiências e diagnosticar e resolver dificuldades relativas a atitudes, comportamentos e estratégias de acção do docente;*
- *detectar as dificuldades experimentadas no domínio científico e pedagógico-didáctico e respectivas formas de correcção ou ajustamento.*

Esta avaliação tem por base o cumprimento de um plano individual de trabalho, a observação de aulas, uma reunião entre avaliador e avaliado e um relatório. O professor mentor elabora, no fim do período probatório, um relatório detalhado da actividade desenvolvida pelo professor ao longo do ano.

Flores e Ferreira (2009), mencionando o período probatório, colocam quatro questões cruciais que necessitam de ser reflectidas e discutidas no âmbito deste período de transição:

- 1) Como é possível articular as normas da recente legislação com os princípios do trabalho colaborativo e a mentoria?
- 2) Quais as expectativas e as preocupações dos professores principiantes e dos professores mais experientes relativamente à nova legislação e aos constrangimentos associados à cultura de escola e à sua nova política?
- 3) Como podem ocorrer processos de mudança internos se tivermos em conta a forte influência da burocracia organizacional das escolas e das culturas profissionais?
- 4) Quais as implicações que estas têm no papel e na formação dos professores mentores?

No ano lectivo 2009/2010, decorreu a primeira implementação do período probatório no contexto nacional. Foi criado um Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório, sediado na Universidade de Aveiro, e coordenado pela

Professora Doutora Nilza Costa. A Equipa do Programa assumiu diferentes linhas de trabalho (V. figura 1) para concretizar uma perspectiva do período probatório como *desenvolvimento profissional*, de aprofundamento do saber profissional e de crescimento na qualidade da prática do docente.



Fig. 1 – Linhas de acção do programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório¹

Neste programa, competiu à Universidade de Aveiro:

- *assegurar as condições de desenvolvimento do trabalho da acompanhamento do período probatório;*
- *promover a articulação entre a Universidade, as escolas e os professores mentores;*
- *ministrar formação aos professores mentores;*
- *elaborar o relatório da actividade desenvolvida.*

Como parte do Programa, foi criado um site² para apresentar as actividades do programa, organizar e disponibilizar informações relevantes para a implementação do Período Probatório nas escolas e dar visibilidade aos processos que corporizam o Período Probatório dos professores portugueses. Neste site foi possível verificar que as actividades desenvolvidas foram cinco sessões de formação, um seminário final, um seminário com directores e um seminário nacional. As cinco Brochuras que constituem a colecção *Situações de formação* sistematizam e desenvolvem os materiais que foram produzidos e utilizados na formação de professores mentores, ao longo de cinco sessões, com as seguintes temáticas: 1) Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional; 2) Planeamento e concepção da acção de ensinar; 3) Observação e análise de

¹ Retirado do site: <http://cms.ua.pt/saappp/>

² <http://cms.ua.pt/saappp/>

situações de docência; 4) Avaliação e regulação do desempenho profissional; e, ainda, 5) Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios. Com estas brochuras, os seus autores pretendiam ampliar o uso dos materiais a quaisquer outras situações de supervisão e avaliação, fornecendo algum apoio teórico e prático. Neste sentido, procurou-se expandir o trabalho deste programa, alargando o uso destes materiais à escola e seus diferentes actores, pela centralidade que estas temáticas assumem na acção dos professores e da escola. Para cada temática, apresentam-se materiais, sugerem-se metodologias de formação, fornecem-se textos de apoio e exemplos de tarefas, e ainda um conjunto de referências bibliográficas. Paralelamente, o programa tinha, igualmente, um *moodle* de interacção entre os participantes.

O ano de indução torna-se um dispositivo de apoio ao desenvolvimento do percurso profissional do professor principiante, em especial na fase de iniciação ao ensino em que tantos problemas lhe são colocados. Não obstante, articulado com o ano probatório, o período de indução não abrange todos os professores que iniciam a profissão, uma vez que em determinadas circunstâncias alguns professores podem ser dispensados desta exigência.

As experiências de outros países tem mostrado que, a implementação de programas de indução, aumentam as taxas de sucesso dos professores principiantes e diminuem o abandono da profissão. Pelo seu lado, as dificuldades diminuem, as competências profissionais desenvolvem-se e assiste-se igualmente a uma maior motivação e confiança pessoal na condução do trabalho sob sua responsabilidade (Reis, 2002).

Os programas de indução evoluíram de palestras introdutórias para programas mais sofisticados, integrando diversas estratégias de apoio. O mentorado tem sido a estratégia mais utilizada. Há processos formais e informais de mentorado. Na experiência portuguesa, o mentorado é formal e é instituído legalmente, envolvendo a atribuição de um mentor. O mentorado informal pode ser seleccionado pelo próprio professor em início de carreira e não envolve a atribuição de responsabilidades especiais, tendo as actividades um carácter espontâneo (Gonçalves, Reis e Mesquita, s.d.).

As estratégias de indução divergem em objectivos, duração, organização, estratégias e financiamento. Há mecanismos que se limitem a sessões de orientação, outros consistem em programas que envolvem a articulação de trabalho em equipa. Há países, como Portugal, nos quais são os governos que criam, financiam, promovem e controlam os programas de indução. Nestes casos, o processo de indução é muito formal e os programas e estratégias utilizados são pouco flexíveis. Noutros países, a indução é descentralizada, cabendo a sua concepção e implementação às escolas, aos professores ou à comunidade educativa. Nestes casos, o programa e as estratégias são mais variadas e adequam-se às necessidades dos professores e da escola onde são desenvolvidas. Independentemente

destes aspectos, os programas têm como grande finalidade facilitar a adaptação e integração do professor principiante na cultura escolar existente. Trata-se, no dizer de Marcelo (1999), de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, mais precisamente às intenções, à estrutura, ao currículo, à pedagogia e aos sistemas de avaliação que caracterizam e diferenciam a escola, na qual o professor inicia as suas funções docentes.

A investigação sobre o processo de indução profissional possibilitou reconhecer algumas características importantes para o sucesso dos programas de indução. Entre as diversas características identificadas, Gonçalves, Reis e Mesquita (s.d., p. 6 e 7) salientam as seguintes:

- *Existência de uma cultura de responsabilidade partilhada e de apoio: os professores mais experientes sentem-se responsáveis pela adaptação e pelo desenvolvimento das competências de ensino dos docentes principiantes;*
- *Interacção entre professores experientes e em início de carreira: a interacção revela-se indispensável ao desenvolvimento profissional e relacional dos mentores e dos novos professores, por isso quando maior a interacção melhor a eficácia do programa;*
- *Compreensão de indução como parte de um processo de desenvolvimento: os programas com sucesso tratam os neófitos como profissionais, em que valorizam as suas contribuições e em que não é exigido que executem o trabalho ou que evidenciem as mesmas competências de um professor mais experiente, mas, em contrapartida, é expectável que evoluam ao longo do tempo. Neste sentido, a direcção da escola concebe condições de trabalho que apoiem os professores em início de carreira e que contribuam para a satisfação das suas necessidades profissionais. Ao mesmo tempo, alertam os restantes elementos da escola para a necessidade de receber bem, orientar e apoiar estes professores;*
- *Atenção à escolha, preparação, apoio e avaliação dos professores mentores: estes professores desempenham um papel fundamental na qualidade de qualquer processo de indução;*
- *Avaliação da eficácia do programa de indução: avaliação dos diversos elementos do programa e dos mentores para aferir e corrigir as linhas de acção e os objectivos propostos.*

Como condição importante para o sucesso do desenvolvimento dos programas, é necessário que os professores que os concebem participem neles, contactem com as

actividades que os constituem e ainda que estes programas perspectivem diferentes formas de desenvolvimento profissional para que, quando terminarem, continuem a existir possibilidades de continuidade do processo para além do tempo previsto para a realização dos programas de indução. Igualmente relevantes são os cuidados a desenvolver na definição clara e precisa dos critérios de selecção dos professores que acompanham o professor principiante.

A revisão de literatura realizada aos conteúdos dos programas de indução sugerem a importância da flexibilidade dos mesmos, ou, dito de outro modo, que estes sejam adequados às necessidades e contextos de trabalho dos professores. O programa de indução deve, assim, prever a possibilidade de escolha de caminhos alternativos aceites por todos os implicados no processo e deve ainda prever e realizar um sistema de controlo que possibilite o acesso dos dados sobre o seu desenvolvimento.

A avaliação dos efeitos dos programas de indução é escassa e recente. Todavia, os resultados apontam para diferenças significativas encontradas em competências profissionais nos professores que neles participam. A probabilidade de permanência no ensino e o bem-estar docente é, do mesmo modo, maior nos professores que participam nos programas (Reis, 2002).

Em síntese, a indução deve ser compreendida como uma parte do processo de desenvolvimento dos professores que não se confina ao primeiro ano de ensino. Durante os primeiros anos de trabalho, os docentes passam por estágios de desenvolvimento que se caracterizam por uma sequência de necessidades próprias – sobreviver às dificuldades de gestão do comportamento dos alunos e da gestão da sala de aula, aperfeiçoar o seu desempenho como docente e desenvolver aspectos relacionados com o currículo, a escola e avaliação dos seus alunos. Neste sentido, afigura-se necessário que o processo de indução acompanhe, auxilie e estimule os docentes nas primeiras etapas do seu desenvolvimento profissional. (Gonçalves, Reis e Mesquita, s.d.). Logo, a duração dos programas de indução deve ser prolongada por vários anos (Wong, 2002).

Gradualmente, a base do processo de indução deve desenvolver-se desde uma perspectiva administrativa, que procura auxiliar os docentes em início de carreira a sobreviver, para uma perspectiva mais pedagógica, preocupada com a promoção da excelência entre os professores, quer novos quer mais experientes (Gonçalves, Reis e Mesquita, s.d.).

Contudo, quaisquer que sejam as suas linhas orientadoras, os programas de indução deverão perspectivar a formação inicial do professor em detrimento do carácter compensatório de deficiências ou lacunas da formação inicial ou de fornecer técnicas de sobrevivência na chegada à profissão. Nesta lógica, para além da promoção dos valores,

das atitudes e das práticas docentes específicas de cada escola, a profissão docente deve ser encarada na sua globalidade (Ribeiro, 1990 cit. Pacheco, 1999).

Para finalizar importa ainda referir que, para além da necessidade de aprofundar o estudo da problemática, torna-se pois urgente e à luz dos saberes disponíveis, atribuir-se uma outra atenção aos aspectos que se revelam problemáticos no percurso profissional dos professores em início de carreira. Torna-se igualmente imprescindível que a política educativa acompanhe as orientações da investigação e as iniciativas das instituições de ensino superior no sentido de um melhor enquadramento dos professores recentemente integrados na profissão.

CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, duma forma crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”

Pacheco (1995, p. 67)

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação metodológica da investigação realizada. Para isso, começou-se por explicitar a motivação pessoal, definir a natureza e a problemática da investigação e as questões que orientaram a realização deste estudo. De seguida, justificou-se a metodologia utilizada e o paradigma do estudo. Caracterizou-se os participantes e explicitou-se a forma como foram operacionalizadas as opções na fase de recolha e análise de dados. Por fim, referiram-se alguns aspectos relacionados com as questões éticas e deontológicas da investigadora e indicou-se o cronograma do estudo.

1. MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA O ESTUDO

A indução profissional foi a temática escolhida para este trabalho, particularmente o impacto da realidade docente na transição da formação inicial para a escola. Este tema motivou-me em especial, pois estou consciente da importância que esta fase assume na vida de cada jovem em qualquer profissão, mas sobretudo na docência. Por outro lado, por ser docente do 1.º CEB, com quatro anos de serviço no ensino privado, sinto que me encontro nesta fase inicial.

Quando saí da escola de formação inicial, levei comigo alguns sonhos, ideias e concepções sobre o que é “*ser professor nos dias de hoje*”. Era muito claro para mim quais as metodologias a utilizar, quando iniciasse a minha prática com os meus alunos, e qual o caminho para me tornar numa “*docente extraordinária*”. Como eu estava equivocada...

Quando iniciei a minha prática pedagógica, com um 1.º ano no ensino privado, por não ter conseguido colocação no ensino público que, por ironia dos tempos, estava totalmente superlotado, deparei-me com algumas... muitas dificuldades e constrangimentos. Foram estes que me impediram de colocar em prática tudo o que tinha aprendido e o que considerava essencial para a aprendizagem dos meus alunos, ou seja, tudo o que perspectivava fazer como professora ainda nos tempos de aluna. Foi neste momento que as frustrações, os sentimentos de insegurança, de culpa, de falta de preparação, enfim, de um enorme mal-estar, me atormentaram durante alguns meses e tiraram a tranquilidade tão necessária no trabalho com os alunos.

Foi um tempo em que vivi sentimentos contraditórios. Por um lado, já era professora e isso era muito bom. Era a realização de um desejo pessoal. Tinha uma profissão, consegui desde logo colocação, ainda que no ensino privado, e podia assim aceder a alguma independência económica, os meus pais estavam felizes com a minha opção... Não me podia queixar. Por outro lado, não me sentia devidamente capaz para desenvolver o meu trabalho com os alunos e na escola com segurança. Não sabia ser professora. Não me sentia professora.

Só algum tempo depois, consequência do apoio e acompanhamento de alguns professores da ESELx, me fui sentindo mais segura e capaz. Porém, esta mudança aconteceu, mais precisamente, quando os meus alunos começaram a perceber que na sala de aula havia regras e modos de estar e de agir que todos teríamos que respeitar. Foi quando eles me deram os primeiros sinais de que igualmente estavam a aprender a ler e a escrever, que me fui sentindo mais segura e capaz. Era com as colegas da ESELx e com alguns professores desta instituição que desabafava. Na escola assumia o meu papel de professora que sabia o que queria e para onde queria ir.

Os momentos de angústia e de inquietação emergiam com muita frequência, pelas mais variadas razões: por não estar a utilizar as metodologias que considerava mais adequadas, por não conseguir implicar os alunos de modo mais construtivo no seu próprio processo de aprendizagem, pela utilização de estratégias mais “*autoritárias*” e centradas em mim para controlar a disciplina, por sentir que todos me olhavam com desconfiança por ser ainda muito jovem, por sentir que talvez não me considerassem tanto como às minhas colegas mais experientes, enfim... Quando me começava a sentir mais segura, a mais pequena atitude das auxiliares de acção educativa fazia-me de novo retroceder e sentir insegura e pouco preparada para a função. Os momentos de reunião com os pais também me faziam igualmente sentir muito insegura e angustiada. E se eles me perguntassem alguma coisa que eu não soubesse? E se eles não confiassem em mim por ser demasiado jovem? Foi muito complicado. A pouco e pouco, e de novo com o apoio informal de alguns professores da ESELx, fui conseguindo ultrapassar estas inseguranças e sentir-me mais capaz.

Não obstante, muito embora tenha terminado o ano lectivo com muitos êxitos, ao nível do desenvolvimento de competências dos alunos, ao nível da relação com as colegas, da satisfação dos pais pelo trabalho por mim desenvolvido, quando recomeço um novo ano lectivo, ainda tenho muitas inseguranças e sou acometida por sentimentos menos positivos face ao meu desempenho.

2. NATUREZA DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A entrada no mundo do trabalho é das etapas mais determinantes na vida de qualquer jovem. É um período rico em experiências e aprendizagens, vivido intensamente com emoção e entusiasmo, com alguma apreensão, ansiedade e dificuldade, como foi referido no enquadramento teórico.

De facto, o referencial teórico construído, a partir de investigações já realizadas, demonstra que o professor principiante enfrenta sérios constrangimentos, sobretudo no primeiro ano de prática docente, os quais estão referenciados particularmente nos estudos de Veenman (1984, 1988), Vonk (1983, 1985) e Marcelo Garcia (1991). No contexto nacional, salientam-se os trabalhos dos autores Silva (1994), Pacheco (1995), Alves (1997), Galvão (1998), Flores (2000), Braga (2001) e Pereira (2006).

Para além dos estudos clássicos de algumas décadas atrás, actualmente verifica-se uma crescente preocupação com o período de iniciação à docência. Esta é uma problemática de grande centralidade no actual contexto educativo nacional e europeu, num momento em que os vários países dos Estados Membros preconizam uma alta qualificação na formação de professores, conducente a um melhor desempenho no quadro de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Tal facto propicia o aparecimento de novas investigações, nomeadamente as que se referem à implementação de programas de indução.

Neste sentido, e pelo facto da autora deste trabalho ser uma docente de 1.º CEB em início de carreira, decidiu-se constitui-la o centro do trabalho de investigação. Este trabalho pretende analisar a entrada na carreira docente, procurando contribuir para o estudo e compreensão de processos de desenvolvimento profissional, no âmbito da formação de professores do 1.º CEB, circunscrevendo-os à fase de entrada na carreira docente. Tal propósito levou a dar particular ênfase às vozes dos professores do 1.º CEB, como é preconizado por vários autores (Cros, 1996; Elbaz, 1991; Hargreaves, 1998). Hargreaves (1998, p. 281) afirma que *“na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objecto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes”*. Por este motivo, o autor defende que *“é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino”* (Hargreaves, 1998, p. 282).

Neste estudo, opta-se por fazê-lo a partir da análise e interpretação de dois questionários *online*, com focagem e análise instruídos por aquilo que os seus mais directos agentes (professores do 1.º CEB) fizeram, disseram, sentiram e pensaram a propósito do

seu início de carreira. Estas são as dimensões que se pressupõe constituírem um aspecto *essencial* dos processos de construção da identidade, conhecimento e desenvolvimento profissional. Pensa-se que a análise dessas marcas essenciais pode ser geradora da construção de uma proposta de indução profissional na perspectiva dos professores do 1.º CEB.

Assim sendo, o principal objectivo consiste em **identificar as dificuldades dos professores de 1.º CEB em início de carreira e compreender os processos que facilitam a sua entrada na profissão docente.**

Perante as intenções e pelo objecto deste estudo, desde logo se afigura pouco adequada a posição epistemológica de cariz causal e de previsão, por oposição a uma outra, cujo interesse central seja o significado humano e não o estabelecimento de relações de causalidade entre variáveis ou a busca de evidências que confirmem hipóteses previamente formuladas (Erikson, 1986). Este estudo enquadra-se na abordagem interpretativa de tipo qualitativo. Esta abordagem surge da necessidade de recolher dados, compreender e interpretar, neste caso, a concepção que os professores de 1.º CEB têm sobre as dificuldades sentidas no início de carreira e os mecanismos de apoio identificados pelos mesmos.

2.1 - Questões do estudo

Tendo como eixo orientador o objectivo acima referido, o estudo desta problemática foi orientado e centrou-se noutras questões de investigação mais específicas e merecedoras de especial preocupação:

- 1) Quais os constrangimentos (dúvidas, dificuldades, medos e problemas) que se colocam ao professor neófito do 1.º CEB à entrada na profissão?
- 2) Quais as soluções e/ou mecanismos/estratégias de resposta que os professores identificam como sendo eficazes para colmatar os constrangimentos à entrada na Profissão?
- 3) Como actuam os professores experientes para inserirem nos seus contextos de trabalho os novos professores?
- 4) Quais as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da inserção dos novos professores na profissão?

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na metodologia de investigação descreve-se o paradigma do estudo, os participantes, o método e técnicas de recolha de dados, o método de análise dos dados, as questões éticas e deontológicas do investigador e, por fim, o cronograma do estudo.

3.1 - Paradigma do Estudo

Vários autores, entre os quais Abrantes (1994), Bell (1993) e Cohen, Manion e Morrison (2000), defendem que a opção por um determinado tipo de paradigma investigativo está directamente relacionada com os objectivos do estudo, as questões formuladas, a realidade que se quer investigar e as opções teóricas do investigador.

Na investigação os fundamentos filosóficos diferem segundo as percepções individuais da realidade. Duas escolas de pensamento predominam no que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos: “*a filosofia subjacente à corrente positivista e a filosofia subjacente à corrente naturalista*” (Fortin, 1999, p. 23). Ambas determinam paradigmas de investigação diferentes: o método de investigação quantitativo e o método de investigação qualitativo.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), muitos investigadores que utilizam as abordagens quantitativas tendem a rejeitar os estudos qualitativos, sustentando que não fornecem nenhum resultado válido, visto que ignoram a amostragem representativa, com resultados baseados em um ou alguns casos estudados. Por outro lado, há alguns investigadores qualitativos que recusam as estatísticas e outros métodos quantitativos, alegando que resultam em informações superficiais ou enganosas. Preconizam que para compreender os valores culturais e comportamentais é preciso entrevistar ou observar o contexto, sendo através destes métodos possível captar as nuances da vida humana.

Todavia, os métodos de investigação, quer quantitativos, quer qualitativos têm papéis a desempenhar no processo de desenvolvimento de uma teoria. A preocupação não deve recair no uso de uma ou outra forma, mas, sim, como ambas devem trabalhar juntas para impulsionar o desenvolvimento da teoria.

Embora a maioria dos investigadores em educação utilize os métodos qualitativos e quantitativos nas suas formas suplementares ou complementares, Strauss e Corbin (2008) defendem uma verdadeira interacção entre ambos. Deste modo, o método qualitativo deve dirigir o quantitativo e o método quantitativo resulta no qualitativo num processo circular, em que cada método contribui para a formulação da teoria, tendo em conta todas as suas vantagens e desvantagens.

Ainda neste âmbito, deve ter-se sempre em linha de conta que cada tipo de trabalho conduz a escolhas e tomadas de decisão relacionadas com a utilidade dos vários procedimentos alternativos, sejam eles de cariz qualitativo ou quantitativo e, à escolha de quais os procedimentos qualitativos e quais os procedimentos quantitativos mais apropriados: à questão ou à realidade que se pretende investigar, às opções teóricas do investigador, aos objectivos da investigação e à resolução do problema da nossa investigação (Strauss e Corbin, 2008).

Tendo em conta os objectivos e o propósito deste estudo, partiu-se para esta investigação num quadro de investigação qualitativa, sem hipóteses previamente estabelecidas, apenas com alguns pressupostos decorrentes da experiência pessoal e da revisão da literatura da especialidade. Pensou-se em optar, então, por um estudo descritivo, com vista à descrição de “*fenómenos*” que levaria à descoberta de pistas para a melhor clarificação do problema, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto directo do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se mais em retratar a perspectiva dos participantes.

Do ponto de vista metodológico, e, considerando o desejo de enveredar claramente por um estudo de natureza interpretativa decidiu-se pela adopção de uma metodologia qualitativa. A decisão pela abordagem qualitativa ficou a dever-se à forte convicção de que este seria o melhor processo para atingir os objectivos, nomeadamente: a compreensão das vivências da primeira experiência profissional e a identificação das dificuldades e problemas vividos pelos professores do 1.º CEB em início de carreira.

Neste sentido, optou-se pelo *Survey* que é um dos métodos de investigação mais utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais (Ghiglione, 1997). A utilização do *Survey* numa investigação justifica-se quando surge a necessidade de obter informações a respeito de uma enorme variedade de comportamentos, para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações ou para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num certo momento.

A técnica valorizada, numa fase inicial, consistiu na entrevista. No entanto, limitações de natureza temporal, devido ao horário laboral como docente do 1.º CEB, impunham a necessidade de encontrar um instrumento que não exigisse a presença do investigador. Por este motivo, optou-se pela construção de um questionário, como instrumento de recolha dos dados.

Ao optar-se pelo questionário, elaborado para o efeito, teve-se em conta os objectivos pretendidos, o número de professores inquiridos, o tempo disponível e a facilidade de recolha de dados. O questionário, para além de ser um instrumento que permite obter um

grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilita a recolha de informações específicas relevantes para o estudo desta temática.

No que diz respeito ao percurso metodológico adoptado incluiu as seguintes etapas:

1. Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito do início de carreira e da indução profissional;
2. Construção do questionário, de acordo com a revisão de literatura realizada;
3. Validação do questionário através da aplicação de um pré-teste. Solicitou-se a colaboração de alguns docentes da ESELx (professores do 1.º CEB de formação de base) e docentes do 1.º CEB que se encontravam a realizar o seu mestrado na FCUL e na ESELx. Deste processo resultou o questionário na sua versão definitiva;
4. Criação de uma base de dados com os correios electrónicos das escolas de 1.º CEB;
5. Criação de uma base de dados com alguns correios electrónicos de professores do 1.º CEB que recentemente (últimos cinco anos) terminaram a licenciatura na ESELx e na ESE de Santarém (que se sabia estarem a trabalhar);
6. Aplicação do questionário, enviando via correio electrónico para as escolas do 1.º CEB e para os professores de 1.º CEB licenciados pela ESELx e pela ESE de Santarém;
7. Tratamento estatístico das questões fechadas do questionário;
8. Análise de conteúdo dos dados relativos às respostas abertas, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação, que possibilitou o processo de descrição e de interpretação.

Porque se tratava efectivamente de um estudo de natureza descritiva, os dados obtidos através das questões abertas do questionário conduziram a um tratamento e análise de conteúdo de cariz qualitativo, visto que se tornou imperioso o aprofundamento de certas questões, sobretudo no que se refere às dificuldades sentidas durante o período de iniciação ao ensino e aos mecanismos de apoio necessários para colmatar esses constrangimentos. Por outro lado, as questões fechadas do questionário conduziram a um tratamento e análise de cariz quantitativo para detectar grandes tendências. Foi assim que se utilizaram as técnicas de análise de dados de natureza qualitativa e outras que recorrem à quantificação, de acordo com a finalidade de cada um dos propósitos, mas sempre consubstanciadas no paradigma qualitativo.

3.2 - Participantes

A população alvo do estudo consistiu em docentes do 1.º CEB em início de carreira (até cinco anos de experiência profissional) e docentes com cinco ou mais anos de serviço com disponibilidade para participar num estudo envolvendo questionários *online*. Para o efeito, criou-se uma base de dados, com os correios electrónicos de todas as escolas públicas do 1.º CEB. Foi enviado um *email* para estas escolas do 1.º CEB, explicando a natureza e objectivo do estudo, pedindo-se a colaboração dos professores do 1.º CEB para o preenchimento dos questionários. No entanto, só responderam cento e cinquenta professores.

No que diz respeito aos professores principiantes, foram, igualmente, enviados os questionários para os antigos alunos da ESELx e da ESE de Santarém que se sabia, à partida, estarem a trabalhar. A população usada neste estudo foi constituída por trinta e seis professores principiantes do 1.º CEB. A maioria dos elementos é do sexo feminino e apenas três do sexo masculino (v. figura 2), o que corresponde à realidade desta profissão, essencialmente feminina, nomeadamente neste nível de ensino.

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	33	91,70%
Masculino	3	8,30%
Total	36	100,00%

Fig. 2 – Género dos professores principiantes do 1.º CEB

Quanto às habilitações académicas, na figura 3 pode-se observar que predominam a licenciatura (94,4%), sendo as restantes habilitações pouco representadas.

Formação Académica	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	2,80%
Licenciatura	34	94,40%
Especialização	1	2,80%
Total	36	100,00%

Fig. 3 – Formação Académica dos professores principiantes do 1.º CEB

Dos professores do 1.º CEB inquiridos trinta e três têm entre 1 a 5 anos de serviços, um tem entre 11 a 15 anos e dois têm entre 26 a 30 anos. Não foram considerados os três questionários cujos respondentes possuíam mais de cinco anos de serviço, visto que este

questionário destinava-se aos professores principiantes do 1.º CEB com menos de cinco anos de serviço (V. figura 4).

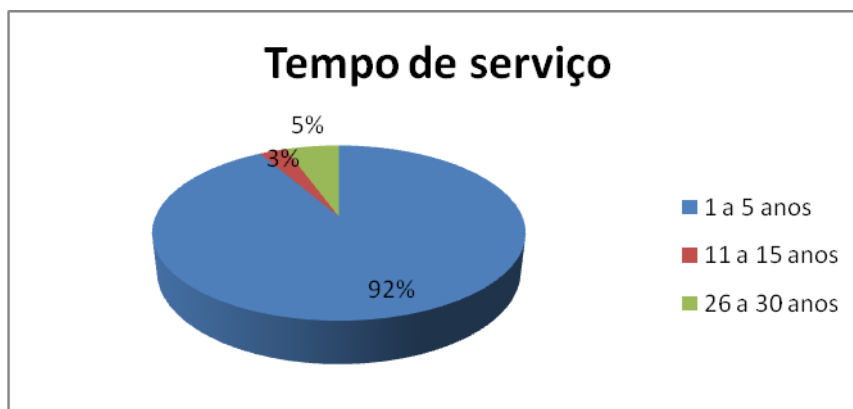


Fig. 4 – Tempo de serviço dos professores principiantes do 1.º CEB

No que respeita aos professores mais experientes, a população é composta por cento e cinquenta professores do 1.º CEB, sendo cento e trinta e três (86,7%) do sexo feminino e vinte (13,3%) do sexo masculino (V. figura 5).

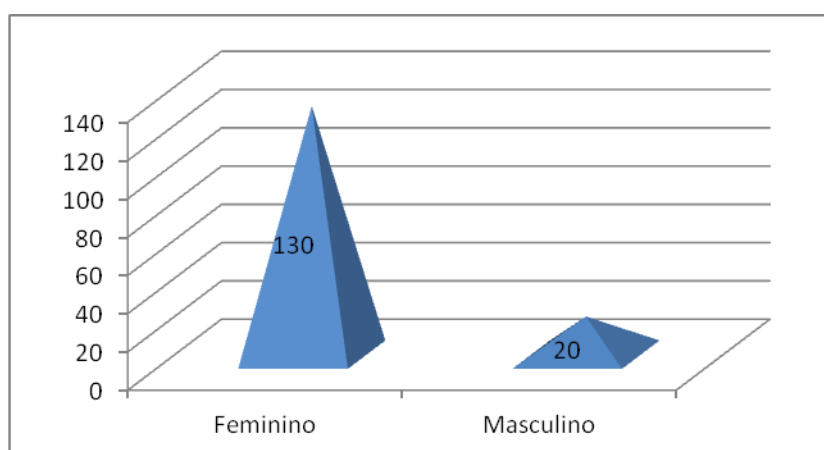


Fig. 5 – Género dos professores experientes do 1.º CEB

Dos professores experientes do 1.º CEB inquiridos trinta e dois (21%) têm entre 6 a 10 anos de serviço, trinta e três (22%) têm entre 11 a 15 anos, dezanove (12,7%) têm entre 16 a 20 anos, vinte e três (15,3%) têm entre 21 a 25 anos, vinte e cinco (16,7%) têm entre 26 a 30 anos, dezassete (11%) têm entre 30 a 35 anos e um (0,7%) tem mais de 35 anos (V. figura 6).

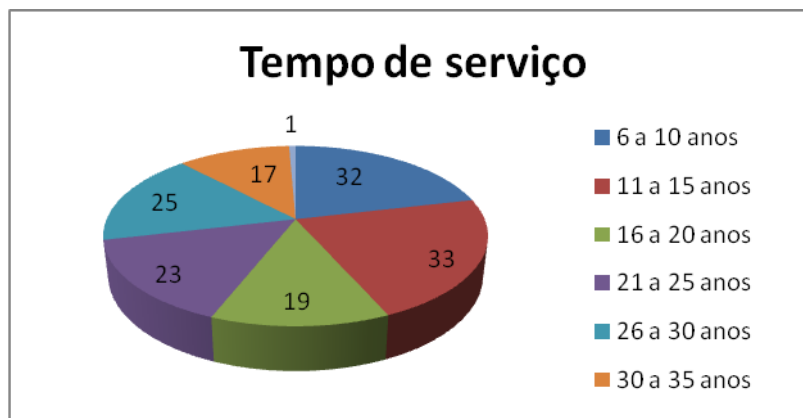


Fig. 6 – Tempo de Serviço dos professores experientes do 1.º CEB

A maioria da população do estudo possui como habilitação académica a licenciatura (78%), havendo um com bacharelato (0,7%), oito com especialização (5,3%), quinze com mestrado (10%) e um com doutoramento (0,7%) (V. figura 7).

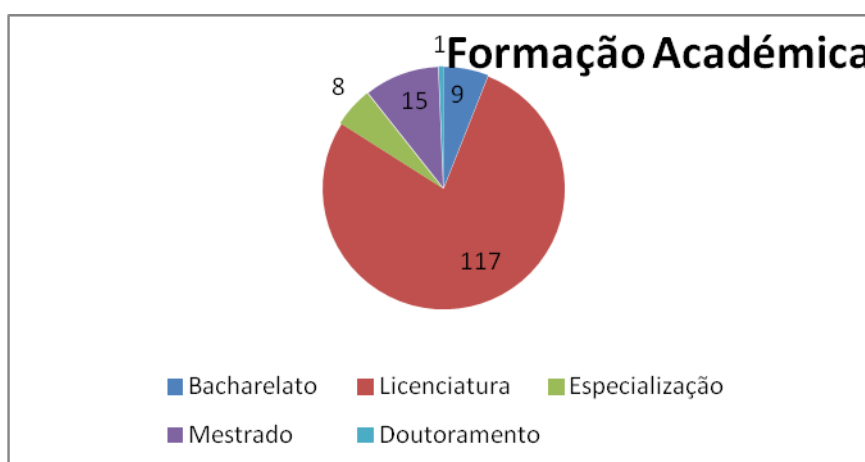


Fig. 7 – Formação Académica dos Professores Experientes do 1.º CEB

3.3 - Método e técnica de recolha de dados

O problema e questões de investigação do estudo exigem claramente a técnica de questionamento. A **técnica de questionamento** está centrada na perspectiva dos participantes, professores do 1.º CEB, sendo o instrumento de recolha de informação escolhido o questionário *online*.

3.3.1 - Questionário

“O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”

Bell (1997, p. 25)

O método de inquérito por questionário revela-se adequado quando se pretende: a) estudar o conhecimento de uma população (valores, opiniões, modos de vida); b) analisar um acontecimento social; e c) interrogar um leque alargado de pessoas (Quivy e Campenhoudt, 1998). Trata-se de um instrumento de recolha de dados que permite obter informação comunicada pela pessoa sobre um determinado tema, através da interrogação, a um grupo representativo de pessoas – os inquiridos (Tuckman, 2002). Hoz (1985) define questionário como um conjunto de perguntas e questões que têm na sua essência as características e dimensão do que se pretende observar. Neste sentido, o questionário é um instrumento que permite organizar, normalizar e controlar os dados, para que as informações que o investigador procura possam ser recolhidas de forma rigorosa.

Após uma revisão da literatura, nomeadamente do campo da metodologia da investigação do início de carreira, construiu-se um questionário atendendo aos objectivos do estudo e à informação que se pretendia recolher. Não existe um método/padrão para se construir um questionário. Porém, existem algumas recomendações, bem como factores a ter em conta nessa importante tarefa. De acordo com Kornhauser e Sheatsley (citado em Hoz, 1985) a construção do questionário compreende três etapas.

A primeira consiste em determinar a informação relevante para o problema em estudo.

A segunda corresponde à elaboração das questões de investigação. O conteúdo das questões de um questionário é tão variado como os aspectos que ele procura medir, podendo comportar diversos níveis de estruturação: questões fechadas, questões abertas ou ambas. As questões fechadas contêm categorias ou alternativas de resposta que foram delimitadas, isto é, são apresentadas as possibilidades de resposta aos sujeitos e eles devem limitar-se apenas a estas. Estas respostas podem ser dicotómicas, ou seja, o sujeito tem duas alternativas de resposta, ou incluir várias alternativas. Assim, as categorias de resposta são definidas *a priori* pelo investigador e são apresentadas aos respondentes, devendo estes seleccionar a que melhor se adequa. Estas questões são fáceis de codificar e preparar para análise. Responder a um questionário de questões fechadas leva menos tempo, o que requer um menor esforço por parte dos indivíduos. As principais desvantagens é que limitam as respostas das amostras e, por vezes, nenhuma das categorias descreve

com exactidão o que as pessoas têm em mente. Para formular questões fechadas é necessário antecipar todas as possíveis alternativas de resposta.

Em contrapartida, as questões abertas não delimitam *a priori* as alternativas de resposta e são particularmente úteis quando o número de categorias de resposta é muito elevado ou quando não há informação suficiente para saber quais as possíveis respostas das pessoas. A maior desvantagem é que são difíceis de codificar, classificar e preparar para a análise. Responder a questões abertas requer maior esforço e mais tempo por parte dos sujeitos.

A escolha do tipo de questões a colocar num questionário, depende apenas do grau que se possam antecipar as possíveis respostas, o tempo que se disponha para codificar e se se pretende obter uma resposta mais precisa ou aprofundada em a alguma questão em particular.

A terceira e última etapa da construção do questionário consiste na aplicação do questionário.

Neste estudo, para além destas fases, realizou-se um pré-teste com o objectivo de validar o questionário. Para isso, foi necessário seleccionar um grupo de professores do 1.º CEB distintos dos que participaram no estudo, mas com características semelhantes. O grupo era composto por um grupo de professores do 1.º CEB que estava a frequentar os mestrado na FCUL e na ESEIx, bem como por docentes das mesmas faculdades, cuja formação de base era o 1.º CEB. A aplicação deste procedimento seguiu as recomendações de Ghiglione e Matalon (1997).

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 138), este pré-teste serve para assegurar que:

- *“todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador”;*
- *“as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis”;*
- *“não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa”;*
- *“não faltarão perguntas relevantes”;*
- *“os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, aborrecido e difícil”.*

Neste âmbito, o pré-teste serviu para apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente, a clareza, a compreensão, a adequação dos enunciados, a extensão e funcionalidade do questionário, os erros de raciocínio aquando da elaboração das questões.

Este grupo respondeu aos questionários, não apresentando dúvidas ou dificuldades nas questões. Como o feedback recebido foi positivo, o questionário inicial não foi reformulado.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 190) defendem que o inquérito por questionário pode ser “*de administração directa*”, quando o inquirido dá as respostas e o inquiridor completa o questionário ou “*de administração indirecta*”, quando o inquiridor responde ao questionário sozinho. Este último foi o adoptado para o estudo em questão.

Segundo Burns (2000), há várias vantagens na aplicação do questionário por administração indirecta. Para o investigador, é menos dispendioso, em especial quando o número de respondentes é elevado, como é o caso deste trabalho. Sendo enviado por correio electrónico, não é necessário treinar as competências de entrevistador, na medida em que o modo de estar e a presença do entrevistador pode influenciar os resultados da entrevista. Assim, o questionário não sofre esta pressão o que contribui para eliminar as respostas estandardizadas, as variações de inflexão na voz, as palavras enfatizadas, os erros resultantes da gravação das respostas, originando, consequentemente, na melhoria e no aumento da fiabilidade do mesmo.

Ainda de acordo com este autor, este tipo de instrumento é adequado e útil quando as instruções e as questões a colocar são claras, simples e concisas. Os participantes podem responder livremente ao seu ritmo e ao seu tempo, sem pressões, sem medo e sem embaraço com as respostas dadas. O problema em encontrar espaços e tempo para ambos, entrevistado e entrevistador, é ultrapassado. Quando um questionário é formulado para ser realizado individualmente, há a possibilidade de incluir um maior número de temas. O questionário garante a confidencialidade e, por consequência, um número de respostas mais verdadeiro e sincero do que quando é aplicado em directo.

Foddy (1996) refere que, segundo Belson (1986), as principais causas de insucesso na recolha de informação através de questionários são: os inquiridos não interpretarem as perguntas nos termos pretendidos; a falta de interesse por parte dos respondentes; os inquiridos não estarem motivados para admitir certas atitudes ou comportamentos; os inquiridos terem lapsos de memória e erros de compreensão em virtude da tensão que envolve a realização do questionário e erros por parte do investigador que produziu o questionário.

Burns (2000) apresenta ainda algumas desvantagens na aplicação de um questionário. O investigador pode ter dificuldade em obter uma resposta adequada e em perceber a justificação de uma não resposta ao questionário por parte do participante, não havendo oportunidade para pedir informações suplementares. Questões complexas e/ou ambíguas podem causar respostas pobres. As respostas tendem a ser em menor número do que quando são em directo. A informação obtida pode ser ambígua, incompleta e imprecisa e não pode ser esclarecida, tendo as respostas que ser aceites como são dadas.

Os questionários fechados podem limitar a resposta dos participantes, devido ao que lhes é pedido e à forma como o design do instrumento é elaborado. Em alternativa, os questionários totalmente abertos podem produzir dados e informação em tão grande número que se torna difícil analisá-los.

Por conseguinte, na aplicação dos questionários aos sujeitos que participaram no estudo, quando foi enviado o *email*, com os questionários em anexo, explicitou-se o objectivo da investigação e do questionário para evitar e tentar colmatar algumas das desvantagens referidas anteriormente. Foi salientado no *email* que os professores do 1.º CEB até cinco anos de serviço preenchiam o questionário para professores principiantes e que os professores do 1.º CEB com cinco ou mais anos de serviço preenchiam o questionário para professores experientes. A estrutura do questionário também foi explicada e garantiu-se a confidencialidade das respostas e o anonimato dos respondentes. Reforçou-se a importância do preenchimento do questionário e agradeceu-se aos professores do 1.º CEB que colaboraram na investigação.

3.4 - Método de análise de dados

A análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), é:

“ (...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Nesta investigação, as respostas aos questionários foram submetidas a uma análise categorial que procurou extrair as concepções implícitas acerca dos vários aspectos em estudo. O processo de análise dos dados foi realizado através da categorização das respostas abertas e da sua quantificação para detectar grandes tendências. A análise percentual foi utilizada na análise das respostas às questões fechadas. A estatística descritiva, como salienta Fox (1987, p. 203), *“não faz mais que reflectir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles”*. Para a análise das respostas às questões abertas, o procedimento que melhor se adapta é a técnica da análise de conteúdo. Como refere Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação,

podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação (métodos) e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (descritivo, causal, correlacional). Bardin (1995, p. 38) define a análise de conteúdo como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo de mensagens*”. Ainda segundo este autor, trata-se de um tipo de análise que implica a classificação dos elementos de significação, constitutivos de um texto, de acordo com determinadas categorias capazes de ordenar a aparente desordem dos dados em bruto. As categorias são determinadas segundo o que se procura ou espera encontrar, possibilitando uma representação resumida e compacta dos dados brutos (Bardin, 1995). O processo de construção de categorias é influenciado por diferentes aspectos, nomeadamente os objectivos e enquadramento teórico da investigação.

No caso deste estudo, esta técnica de análise permitiu analisar o conteúdo das informações escritas pelos docentes no questionário *online*. Este *corpus*, sobre o qual se trabalhou, foi, de certo modo, facilitado por ser formado por declarações breves e de âmbito específico, possibilitando a sua categorização. Esta técnica permitiu a sistematização e explicitação da informação contida nas questões abertas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade.

Neste estudo, a *leitura flutuante* e repetida dos dados recolhidos permitiu, numa primeira etapa, a classificação de elementos de significação de acordo com categorias definidas previamente e, numa segunda etapa, a sua distribuição por subcategorias de natureza temática que emergiram durante este processo de análise. O conjunto das categorias e subcategorias foram sucessivamente redefinidas e reformuladas, de forma a acomodar os excertos que não se enquadravam nas classes já existentes. Vala (1986, p. 111) afirma que “*a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos*”. No caso deste trabalho, o questionário obedeceu a objectivos gerais e específicos que, de certo modo, ajudaram a delinear algumas categorias mais gerais. O procedimento que se seguiu permitiu classificar os diferentes elementos provenientes dos questionários “*segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial*” (Bardin, 1995, p. 37). Neste processo de categorização teve-se em atenção as regras apontadas por Bardin (1995) *homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes*.

De referir ainda que neste processo de categorização seguiu-se o *critério semântico* (Bardin, 1995) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é

mais que o reconhecimento de temas num discurso. Procedeu-se, inicialmente, a uma *análise vertical*, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 223) e, posteriormente, procedeu-se a uma *análise horizontal* tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 223). No quadro destas ideias, considerou-se que esta fase de redefinição de categorias e de definição de subcategorias de análise foi crucial, na medida em que permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Como salienta Bardin (1995), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

Este processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi também validado por dois investigadores (a autora e o orientador), no sentido de verificar se os dados obtidos eram representativos para o estudo e se o processo de codificação da informação era adequado. Este procedimento permitiu, igualmente, uma maior clarificação e sistematização da categorização efectuada.

Em suma, para o tratamento e análise dos questionários seguiram-se as seguintes etapas:

- 1.º Identificação de categorias relacionadas com as questões do estudo e com o enquadramento teórico;
- 2.º Leitura integral dos dois questionários;
- 3.º Selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática) e identificação das subcategorias;
- 4.º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* dos questionários;
- 5.º Construção de um discurso interpretativo através da inferência. Por outras palavras, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104).

3.5 - Questões éticas e deontológicas da investigadora

Os trabalhos de investigação de natureza qualitativa/interpretativa devem manifestar algumas preocupações éticas e deontológicas. Estas preocupações relacionam-se com diferentes aspectos.

Em primeiro lugar, os participantes do estudo devem ser informados sobre os objectivos do investigador e a metodologia que este vai adoptar ao longo da investigação. Do mesmo modo, os participantes devem conhecer o instrumento de recolha de dados utilizados. Este aspecto diz respeito ao que Fontana e Frey (1994) designaram de “*consentimento informado*”.

Outro aspecto importante é o investigador salvaguardar as possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo, independentemente da sua natureza. Deste modo, os limites da acessibilidade necessitam de ser igualmente discutidos e negociados. Habitualmente recorre-se ao anonimato, através do uso de pseudónimos, no sentido de minimizar este tipo de riscos.

Para finalizar, uma última questão. Toda a investigação de natureza qualitativa e interpretativa procura a compreensão e a apreensão dos significados dos fenómenos. Não deverá ser objectivo do investigador tecer juízos de valor sobre o objecto de estudo. Neste sentido, torna-se necessário que, como investigadores, se desenvolvam uma responsabilidade moral e bom senso para com os participantes do estudo em primeiro lugar, com a própria investigação, em segundo, e só por último, com o investigador (Fontana e Frey, 1994).

4. CRONOGRAMA DO ESTUDO

O quadro seguinte descreve sucintamente as diferentes fases da investigação:

		Ago e Set. 09	Out. e Nov. 09	Dez 09	Jan. e Fev.10	Mar. e Abr. 10	Maio e Jun. 10	Jul. e Ago. 10	Set. e Out. 10	Nov. e Dez. 10	Jan. e Fev. 11	Mar. e Abr. 11	Maio e Jun. 11	Jul. e Ago. 11	Set. 11	Out.11
Concepção e aprovação do projecto de investigação																
Revisão da literatura																
Questionário	Elaboração															
	Validação (grupo piloto)															
	Aplicação															
Análise de dados																
Redacção da dissertação e apresentações das conclusões																

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

O propósito deste capítulo é apresentar os resultados dos questionários *online* aplicados aos docentes em início de carreira (até aos primeiros cinco anos de profissão) e aos docentes com cinco ou mais anos de serviço. Dada a complexidade da informação e a preocupação de tornar este trabalho o mais claro possível, descrevem-se, primeiro, os dados resultantes da aplicação do questionário aos docentes em início de carreira, e, de seguida, os dados resultantes da aplicação do questionário aos docentes com cinco ou mais anos de serviço.

No tratamento dos dados recolhidos as categorias predefinidas foram as secções dos questionários relacionadas com as questões do estudo. Estas categorias serviram de eixos condutores ao longo da apresentação dos resultados dos questionários. As categorias dos questionários dos docentes em início de carreira são a formação inicial e a preparação para a docência, a entrada na carreira docente, o apoio solicitado, a socialização docente, e por fim, as sugestões para facilitar a integração dos novos docentes. As categorias dos questionários dos docentes com cinco ou mais anos de serviço são a socialização docente, o apoio solicitado e, por fim, as sugestões para facilitar a integração dos novos docentes na escola.

Após a descrição de cada um dos pontos supracitados, sintetizam-se as ideias principais dos discursos obtidos através da análise de conteúdo dos questionários. No sentido de facilitar a apresentação e a leitura da informação recolhida, incluem-se, sempre que considerado oportuno, alguns quadros e gráficos que permitem sistematizar e simplificar os dados.

1. QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

Este questionário foi respondido por trinta e três professores. Contudo, apenas treze responderam a todas as questões do questionário. Cada resposta dos participantes foi analisada e pode corresponder a mais do que uma categoria.

1.1 - Formação inicial e preparação para a profissão

Com base na análise das respostas dos professores principiantes sobre as dimensões da profissão docente para as quais a sua formação inicial os preparou de forma adequada, verifica-se que, na sua perspectiva, a formação inicial deve abarcar quatro componentes

estruturais: a formação geral para a docência, a formação científica, tecnológica ou artística no domínio da docência, a formação metodológica no domínio da docência e a formação prática no domínio da docência.

No que respeita à dimensão, formação geral para a docência, das treze respostas obtidas, cerca de 38% consideram que a sua formação inicial os preparou de modo adequado para se tornarem professores titulares de turma e professores de apoio, para uma formação pedagógica teórica de base muito abrangente e para *“acreditar que os professores podem tornar possível o sucesso de todos os alunos”* (P.P.7). Cerca de 54%, considera que não foi preparado de modo adequado no que se refere à *“entrada no mundo do trabalho”* (P.P.11), isto é, para a burocracia das colocações, a gestão e a administração escolar, o ensino das necessidades educativas especiais e para outras possíveis alternativas/saídas vocacionais.

No que se refere à formação científica, tecnológica ou artística no domínio da docência, cerca de 54% dos respondentes, consideram que a formação inicial lhes proporcionou boas bases científicas, em especial nas áreas da Matemática, da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio. Referem ainda que a formação forneceu o conhecimento dos conteúdos a trabalhar e reforçou a importância de uma abordagem integrada das diferentes áreas disciplinares. Cerca de 46% sente que não foi preparado de modo adequado para leccionar áreas como História de Portugal, Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão e Educação Físico-motora, para utilizar diferentes estratégias de aprendizagem e para adequar os conteúdos programáticos aos alunos.

A análise dos dados permite ainda acrescentar que, relativamente à formação metodológica no domínio da docência, na óptica de cerca de 31%, a formação inicial preparou-os de modo adequado para a abordagem integrada das áreas disciplinares e para as metodologias de trabalho, para a planificação de actividades e estratégias que têm em conta as características dos alunos a que se destinam, para o esclarecimento de alguns métodos de ensino e para a importância da diferenciação e inovação no modo de ensinar:

“(Preparou-me para a) abordagem integrada das áreas disciplinares e metodologias de trabalho.” (P.P.5)

Cerca de 15% refere falta de preparação para lidar com as questões que os colegas colocam sobre os métodos de ensino utilizados e em aplicar na prática algumas metodologias trabalhadas na formação teórica:

“Muita teoria foi trabalhada, mas raramente foram introduzidas metodologias de forma clara, permitindo que tivéssemos uma melhor noção de como aplicar na prática.” (P.P.9)

Quanto à dimensão de formação prática no domínio da docência, no entender de cerca de 31%, a formação inicial permitiu-lhes aprender a gerir o tempo escolar e proporcionou-lhes um estágio pedagógico integrado. A mesma percentagem dos participantes, refere falta de preparação no que respeita à gestão de reuniões, da relação com os encarregados de educação e dos comportamentos dos alunos e dos seus problemas de saúde:

“(Não me preparou para) lidar com certas situações menos positivas (confronto com os E.E., comportamentos a melhorar dos alunos, problemas de saúde dos alunos, ...).” (P.P.7)

Em síntese, na perspectiva dos professores em início de carreira que responderam ao questionário, a sua formação inicial preparou-os de forma adequada para o domínio científico, tecnológico ou artístico dos conteúdos a leccionar nas áreas curriculares disciplinares, faltando-lhes a capacidade de adaptar estes conhecimentos ao nível académico dos alunos e de adequar as estratégias de aprendizagem às necessidades reais dos alunos. Na formação geral para a docência, destacam a formação de base abrangente em relação às disciplinas do foro pedagógico. Contudo, referem a falta de preparação para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais e para a entrada no mundo do trabalho, em especial para lidar com a burocracia das colocações e a gestão e administração escolares. Na formação metodológica no domínio da docência destacam positivamente a abordagem integrada das áreas disciplinares e o ensino de várias metodologias de trabalho, mas referem falta de preparação para a implementação prática das metodologias trabalhadas na parte teórica. Para terminar, resta salientar na formação prática no domínio da docência, a importância que atribuem ao estágio pedagógico integrado no curso de formação inicial e o reconhecimento de falta de preparação adequada para a relação com os encarregados de educação, a gestão dos comportamentos dos alunos e a realidade do ensino (V. figura 8).

Formação Inicial e preparação para a profissão

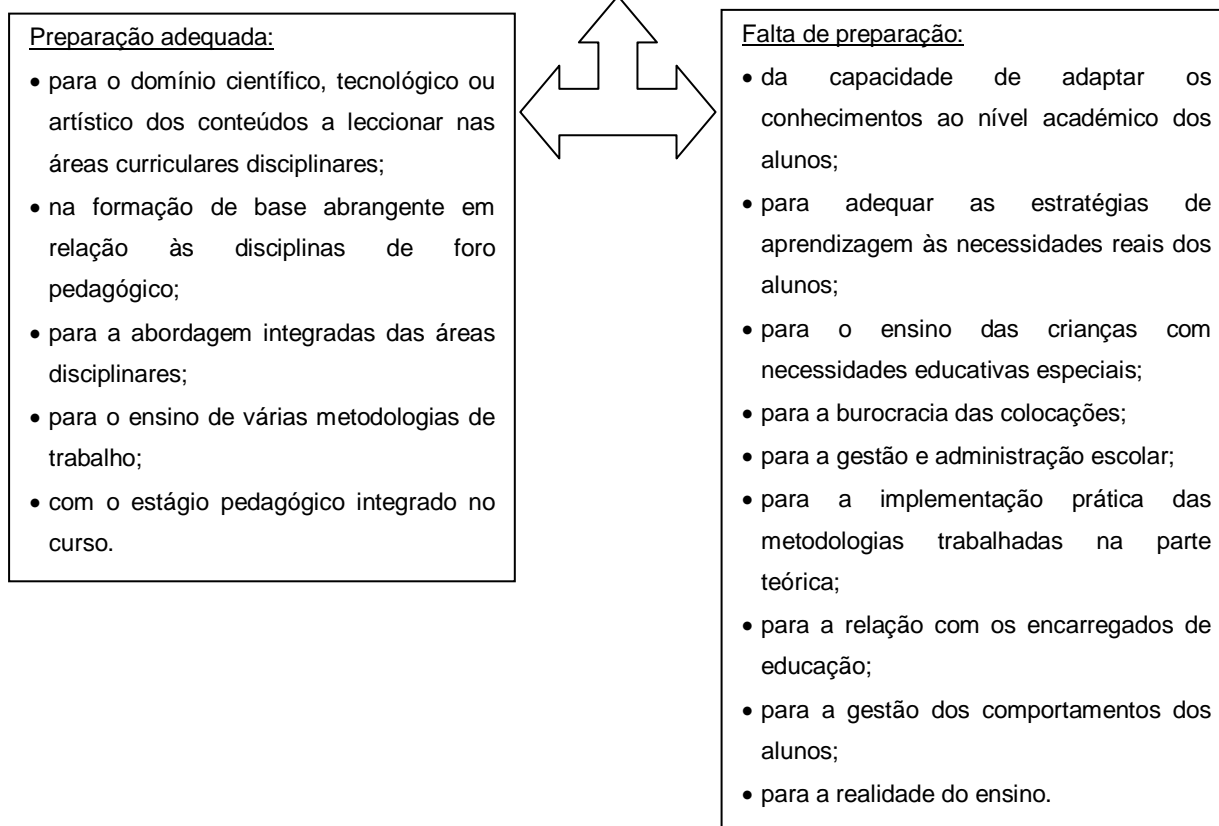


Fig. 8 – Esquema síntese sobre a Formação Inicial e Preparação para a Profissão

1.2 - A Entrada na profissão

Os participantes do estudo relataram as memórias mais marcantes, as principais dificuldades e preocupações referentes aos três primeiros anos de actividade docente após o estágio pedagógico curricular.

No que diz respeito às memórias mais marcantes, do discurso dos participantes emergiram alguns temas, designadamente a relação com os alunos, a relação com os encarregados de educação, a gestão dos comportamentos, a aprendizagem dos alunos, a falta de apoio, a gestão da sala de aula e a relação com os colegas (V. figura 9).

Aspectos referidos pelos professores principiantes:	%
Relação com os alunos;	23
Relação com os encarregados de educação;	23
Gestão dos comportamentos;	23
Desenvolvimento e progressão na aprendizagem dos alunos;	15
Falta de apoio da entidade empregadora;	15
Gestão da sala de aula;	15
Relação com os colegas e integração no grupo de trabalho.	8

Fig. 9 – Quadro das memórias mais marcantes da Entrada na Profissão

Das treze respostas obtidas, cerca de 23%, destacam como memória marcante a relação estabelecida com os alunos, a forma como os conseguiram conhecer e conquistar, sentindo-se muito próximos.

“O convívio com as crianças e a forma como as conquistamos é algo extraordinário.” (P.P.4)

“Os alunos e o facto de passarmos a ser da família.” (P.P.12)

A mesma percentagem de participantes, salienta a relação com os encarregados de educação, relembrando a autonomia adquirida e a necessidade de gerir a ansiedade dos pais dos alunos.

“A autonomia que tive de adquirir (...) com os pais.” (P.P.13)

Ainda cerca de 23% dos professores principiantes, menciona a gestão dos comportamentos de alguns alunos indisciplinados.

“A espontaneidade dos alunos e o comportamento que, na generalidade, pauta por demasiada agitação que dificulta a concentração.” (P.P.14)

No discurso de cerca de 15% dos participantes está patente que as suas memórias mais marcantes estão muito centradas em si mesmo, o que se justifica pelo facto de, segundo Fuller e Brown (1975), esta fase inicial ser caracterizada pela existência de preocupações egocêntricas relacionadas com o seu êxito profissional.

*“A alegria dos alunos quando **eu entro** na sala de aula. A satisfação **por mim** sentida, quando um aluno supera as suas dificuldades. Chegar ao fim de mais um ano lectivo e ver que todo o esforço valeu a pena!” (P.P.1)*

Neste exemplo de resposta, verifica-se que este professor principiante tem um discurso caracterizado pela existência de preocupações egocêntricas relacionadas com o seu êxito profissional.

A mesma percentagem de participantes menciona o desenvolvimento e a progressão visível na aprendizagem dos seus alunos, a falta de apoio por parte da entidade empregadora e o mau ambiente no trabalho e, ainda, o esforço e a autonomia necessárias para a gestão da sala de aula.

Uma minoria, cerca de 8%, menciona, como memória marcante, a relação com os colegas e a sua integração num grupo de trabalho:

“Relacionamento com os colegas de trabalho e integração num grupo de trabalho” (P.P.5)

No que se refere às principais preocupações e dificuldades relacionadas com a profissão docente, na análise dos dados emergiram alguns temas, nomeadamente a relação com os encarregados de educação, a gestão das actividades e conteúdos, a gestão do tempo, a aprendizagem dos alunos, as pressões exteriores, a gestão do comportamento e a socialização docente (V. figura 10).

Aspectos referidos pelos professores principiantes:	%
Relação com os encarregados de educação;	46
Gestão das actividades e conteúdos;	38
Gestão do tempo;	38
Aprendizagem dos alunos;	38
Pressões exteriores;	8
Gestão do comportamento;	8
Socialização docente.	8

Fig. 10 – Quadro das principais preocupações e dificuldades na Entrada na Profissão

A relação com os encarregados de educação foi mencionada por cerca de 46% dos participantes do estudo, referindo preocupações em atingir, superar e cumprir as

expectativas e exigências dos encarregados de educação, em fazer com que compreendessem a importância de saber estar na escola e que a escola é importante na vida dos seus educandos, que aceitassem algumas mudanças implementadas progressivamente na sala de aula e, ainda, dificuldades em abordar a questão da indisciplina dos alunos com os seus pais:

“A compreensão de alguns pais sobre a importância de saber estar na escola e que a escola é muito importante para a vida de cada criança.” (P.P.3)

“Dificuldade em encontrar a melhor forma de abordar o mau comportamento ao EE.” (P.P.7)

“Principalmente, relacionadas com os encarregados de educação. Os pais não aceitaram algumas mudanças progressivas que tentei implementar na sala de aula.” (P.P.9)

A análise dos dados permite ainda acrescentar que, no que respeita à gestão das actividades e conteúdos, cerca de 38% dos professores principiantes, deste estudo, têm dificuldades em gerirem a planificação de actividades, integrando os manuais de forma intensiva na sala de aula, demonstrando preocupações em cumprir exhaustivamente as planificações elaboradas, em conseguir desenvolver os conteúdos de forma correcta e com sentido para os alunos, abordando todos os conteúdos programáticos. Esta pressão que sentem para cumprirem os programas, representa um grande problema, uma vez que condiciona as actividades da sala de aula, ao nível da diversificação de estratégias e do aprofundamento dos conteúdos do programa:

“Dificuldade em encontrar a melhor estratégia de ensino tendo em conta o conteúdo a abordar e a diferenciação pedagógica.” (P.P.7)

“(Preocupação em) conseguir desenvolver os conteúdos de forma mais correcta e com sentido para os alunos, e ser capaz de cumprir o programa.” (P.P.8)

A gestão do tempo é uma dificuldade sentida por cerca de 38% dos participantes, na medida em que sentem falta de tempo para preparar as aulas e para construir os recursos necessários, em gerir o tempo para trabalhar todos os conteúdos programáticos e na própria gestão dos conteúdos a serem leccionados. A mesma percentagem de participantes menciona a aprendizagem dos alunos, no sentido de ter preocupação em conseguir o sucesso de todos, em apoiar os que têm dificuldades e em integrar os que têm necessidades educativas especiais:

“Lidar (...) com a diversidade de perfis e patamares dentro do grupo e, especialmente, com a gestão dos currículos simultâneos sempre que a turma possui vários anos de escolaridade. O número elevado de alunos na turma condiciona o trabalho e o rendimento.” (P.P.14)

No que respeita às pressões exteriores, cerca de 8%, refere as colocações, as constantes mudanças das políticas educativas, a avaliação de desempenho docente e a falta de apoio por parte da direcção da escola, no sentido de, em conjunto, encontrarem soluções e estratégias para colmatarem os problemas sentidos e identificados pelos professores neófitos:

“Não saber quando vou ter colocação. Nunca saber quando as políticas educativas vão mudar e acabar com a pouca estabilidade que me resta. Enfrentar um modelo de avaliação que escolhe a dedo a quem dar boas notas, não pelo desempenho do docente, mas sim pela afinidade que têm uns com os outros.” (P.P.1)

A gestão dos comportamentos de indisciplina dos alunos constitui um factor problemático para cerca de 8% dos professores principiantes inquiridos. Quando referem esta dificuldade, apontam falta de conhecimento de estratégias para ultrapassar este problema. Para além deste aspecto, a mesma percentagem menciona problemas relacionados com a socialização docente, revelando dificuldades em integrar a equipa de trabalho:

“Como integrar a equipa de trabalho e perceber a funcionalidade da escola. Pois, não é fácil integrar um grupo que já está constituído há algum tempo e que já tem as suas rotinas e “vícios”. (P.P.11)

Em síntese, nas memórias mais marcantes, nas principais preocupações e nas dificuldades é visível a diferença entre as expectativas e a realidade da escola e da sala de aula, provocando sentimentos de desilusão e de choque com a realidade escolar. Na resposta de um professor principiante é marcante a desilusão, levando-o a considerar esta profissão como impossível:

*“O esforço, a dificuldade em gerir os conteúdos, o espaço, o tempo, os comportamentos, as **desilusões**... Tudo. É, como dizia Freud, uma **profissão impossível**.” (P.P.6)*

A gestão dos comportamentos indisciplinados dos alunos, as pressões exteriores, a falta de apoio por parte da entidade empregadora, a relação com os encarregados de educação, a relação com os colegas e socialização docente, a gestão da sala de aula, ao nível dos conteúdos e da gestão do tempo, constituem factores que causam preocupação e dificuldades a estes professores, faltando-lhes, na sua perspectiva, conhecimentos de estratégias para ultrapassarem e colmatarem estes constrangimentos

Em contrapartida, surgem sentimentos de satisfação e alegria quando conseguem atingir os objectivos a que se propõem, em especial no relacionamento e contacto directo com os alunos e quando estes superam as suas dificuldades, conseguindo ter sucesso escolar.

1.3 - Apoio solicitado

Um dos propósitos do questionário foi tentar perceber como os professores superam os problemas que enfrentam no seu dia-a-dia. Neste sentido, cerca de 93%, dos professores principiantes participantes, referem que solicitam apoio quando são confrontados com dificuldades. Observando atentamente a figura 11, a maior parte dos professores neófitos (cerca de 61%) solicitam apoio aos colegas da sua escola, em especial aos colegas mais experientes. Os restantes dividem-se entre colegas experientes e em início de carreira de outra escola, professores da escola de formação inicial e outros. No que diz respeito a outros professores, os neófitos inquiridos referem os professores aposentados, os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna e os colegas de curso da formação inicial.

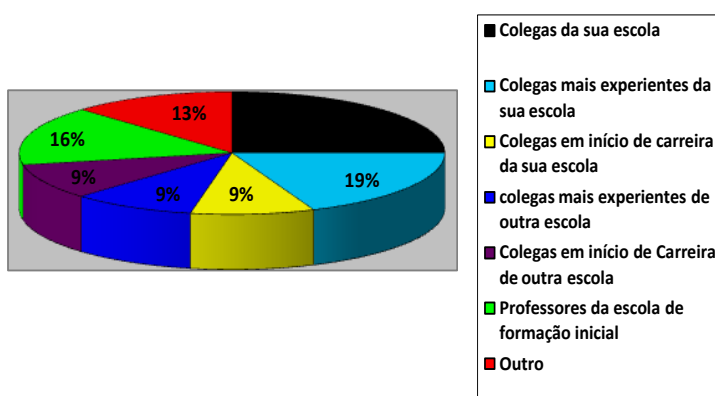


Fig. 11 – Profissionais a quem os professores principiantes solicitam apoio

As principais dificuldades que os levam a solicitar apoio têm a ver com aspectos da didáctica (75%), burocracia (33%), relação com os encarregados de educação (17%), a avaliação (17%) e a gestão do comportamento (8%). Nesta apresentação dos resultados, é importante referir que recebeu-se doze respostas por parte dos participantes.

Na didáctica, as principais dificuldades são ao nível das estratégias de aprendizagem, sugestões de actividades, planificações de sequências didácticas, introdução de conteúdos programáticos e projectos das diversas áreas curriculares.

No aspecto burocrático, os professores principiantes referem os “*preenchimentos de documentos*” (P.P.2) e alguns aspectos de procedimentos mais formais da profissão para os quais não foram preparadas nas escolas de formação inicial.

A relação com os encarregados de educação é referida no sentido de terem apoio para o contacto com os pais e para lidarem com situações decorrentes desta relação escola/família.

A avaliação constitui-se um problema para os professores em início de carreira, nomeadamente os instrumentos e modalidades de avaliação e questões relacionadas com a própria avaliação dos alunos. Operacionalizar os critérios de avaliação, avaliar de forma global os alunos, detectar conhecimentos prévios são, assim, os aspectos mais problemáticos referidos. É ainda solicitado apoio para a gestão do comportamento dos alunos indisciplinados (V. figura 12).

Solicitam apoio aos colegas para dificuldades relacionadas com:	%
Didáctica:	75
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de aprendizagem; • Sugestões de actividades; • Planificações de sequências didácticas; • Introdução de conteúdos programáticos; • Projectos das diversas áreas curriculares. 	
Burocracia:	33
<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de documentos; • Procedimentos formais da profissão. 	
Relação com encarregados de educação	17
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto com os pais; • Situações decorrentes da relação escola/família. 	
Avaliação:	17
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos e modalidades de avaliação; • Avaliação global dos alunos; • Critérios de avaliação; • Conhecimentos prévios. 	
Gestão do comportamento dos alunos.	8

Fig. 12 – Quadro síntese das principais dificuldades para as quais solicitam apoio

No que se refere à qualidade do apoio recebido, tendo em conta a figura 13, 8% dos participantes referem reduzido apoio, cerca de 46% mencionam bom apoio e cerca de 46% destacam muito bom apoio.

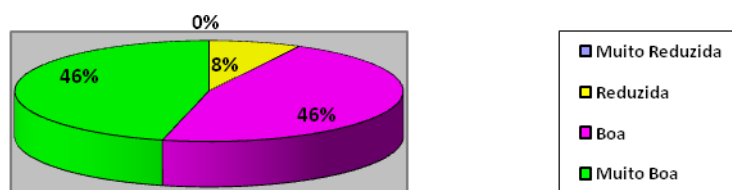


Fig. 13 – Qualidade do apoio recebido

Em síntese, os participantes do estudo destacam que solicitam apoio a vários profissionais, em especial aos colegas da sua escola, aos colegas mais experientes e aos professores da sua escola de formação inicial. Os aspectos em que solicitam apoio têm a ver com a didáctica, a burocracia, a gestão do comportamento, a relação com os encarregados de educação e a avaliação dos alunos. A qualidade deste apoio é referida, por cerca de 46%, como sendo muito boa e, para a mesma percentagem, como sendo boa, restando apenas 8% que mencionam uma reduzida qualidade de apoio recebido.

1.4 - Socialização Docente

Neste tema, tal como descrito na metodologia, os sujeitos deste estudo foram inquiridos quanto aos aspectos que mais os marcaram pela positiva e pela negativa na sua recepção pelos colegas à entrada na escola. Neste âmbito, os participantes mencionam como mais marcantes pela positiva (V. figura 14): a boa recepção por parte dos colegas (87%), a disponibilização de apoio por parte dos colegas (23%), a integração na equipa de trabalho (23%) e a partilha de planificações, materiais didácticos e de experiências (15%):

“Deram-me a conhecer os diferentes espaços e materiais da escola. Apresentação de todos os colegas no conselho pedagógico. Partilha de planificações e materiais didácticos. Acompanhamento nos intervalos e hora do almoço.” (P.P.7)

“Fui recebida como se fosse alguém conhecido. Não sinto diferenças entre mim e as colegas que já estão há mais tempo.” (P.P.12)

Aspectos que marcaram pela positiva os professores principiantes na sua recepção pelos colegas à entrada na escola:	%
Boa recepção por parte dos colegas;	87
Disponibilização de apoio por parte dos colegas;	23
Integração na equipa de trabalho;	23
Partilha de planificações;	15
Partilha de materiais didácticos;	15
Partilha de experiências.	15

Fig. 14 – Quadro com os aspectos positivos sobre a Socialização Docente

Em contrapartida, os aspectos que os marcaram pela negativa (V. figura 15) foram os comentários, por parte dos seus pares, por utilizarem estratégias de trabalho, métodos de ensino e projectos diferentes (23%), o mau ambiente no trabalho por parte da entidade empregadora que exerce uma enorme pressão sobre os neófitos, fazendo senti-los fiscalizados e avaliados constantemente (23%), a delegação constante de trabalho por parte dos colegas mais experientes e a obrigação de seguirem a cultura balcanizada na escola (15%). Há ainda um grupo de cerca de 46% que refere que não há algo que os tenham marcado pela negativa:

“Alguns comentários em relação ao ser diferente, por utilizar outro método de ensino e sentir a pressão da coordenação em me “testar”.” (P.P.7)

“O mau ambiente no trabalho é marcante. Logo inicialmente, foi perceptível essa questão. Não há respeito por parte da entidade empregadora pelo trabalho do professor e este é melindrado em várias ocasiões.” (P.P.9)

“(o) aproveitamento por parte de colegas com mais antiguidade, tentando constantemente delegar trabalho, dinamismo e mobilização nos colegas em início de carreira, com o pretexto e errado pressuposto de que quem se encontra nas fases superiores da carreira está cansado e desmotivado, o que contraria a leitura e reconhecimento dado aos mesmos pelo Ministério da Educação e sociedade em geral.” (P.P.14)

Aspectos que marcaram pela negativa os professores principiantes na sua recepção pelos colegas à entrada na escola:	%
Comentários por utilizarem estratégias de trabalho, métodos de ensino e projectos diferentes;	23
Mau ambiente no trabalho por parte da entidade empregadora;	23
Delegação constante de trabalho;	15
Obrigações de seguirem a cultura balcanizada na escola.	15

Fig. 15 – Quadro com os aspectos negativos sobre a Socialização Docente

Em síntese, a socialização docente é pautada positivamente pela boa recepção, a disponibilização de apoio e a partilha de experiências e materiais por parte dos colegas. Contudo, é ainda mencionado, pela negativa, a delegação de trabalho por parte dos colegas mais experientes, a obrigação em seguir a cultura balcanizada na escola, a falta de apoio por parte dos pares, quando os neófitos utilizam estratégias, métodos de ensino e projectos diferentes e a pressão exercida por parte das lideranças da escola, fazendo os professores principiantes sentirem-se fiscalizados e avaliados constantemente. Resta apenas salientar que uma grande parte, cerca de 46%, dos participantes sentiu que não há nada a referir em relação à recepção dos colegas à sua entrada na escola.

1.5 - Sugestões

O questionário *online* permitiu recolher sugestões dos professores principiantes no sentido de facilitar a sua integração na escola (V. figura 16). A maioria dos docentes principiantes (58%) sugere o estabelecimento de relação com os colegas, através da aceitação e da integração no grupo, da partilha e diálogo constantes. Cerca de 16%, menciona a necessidade de existência de um tutor ou de um programa por parte das universidades de formação inicial para os apoiar e acompanhar ao longo do ano. A mesma percentagem de respondentes destaca a importância de um bom ambiente de trabalho para que os docentes possam desenvolver o seu trabalho em sala de aula, sem a pressão exercida pelos pares:

“Existir em todos os locais de ensino (público e privado) um tutor para orientar e apoiar e para certificar que se faz correctamente deve alguém deslocar-se ao local.” (P.P.6)

“Um bom ambiente de trabalho é essencial para que os professores se sintam à vontade de “explorar” o seu trabalho em sala de aula. ” (P.P.8)

Por fim, uma pequena percentagem, por volta de 8% dos inquiridos, não sabe o que pode facilitar a sua integração e, a mesma percentagem de professores, destaca a participação do Ministério da Educação, afirmando que deve dar *“uma explicação/formação (...) de todo o processo que é necessário fazer para ingressar na carreira docente”* (P.P.9) e, ainda, uma boa recepção por parte da direcção da escola/colégio.

Sugestões para facilitar a integração dos professores princípios na escola:	%
Estabelecimento de relação com os colegas;	58
Existência de um tutor;	16
Existência de um programa por parte das universidades;	16
Existência de um bom ambiente de trabalho;	16
Participação do Ministério de Educação;	8
Boa recepção por parte da direcção da escola/colégio.	8

Fig. 15 – Quadro síntese com sugestões que facilitariam a integração dos professores
princípios na escola

No que diz respeito às estruturas de apoio que deveriam existir nas escolas para auxiliar os professores em início de carreira, as opiniões dividem-se em quatro tipologias (V. figura 16). A primeira refere-se a especialistas que apoiem o trabalho dos professores principiantes e com vontade de partilhar ideias (50%), designadamente *“psicólogos”* (P.P.1), *“representante de um sindicato”* (P.P.1), *“coordenador”* (P.P.3), *“professores das escolas de formação”* (P.P.4), *“técnicos do Ministério da Educação”* (P.P.9), *“professor de apoio”* (P.P.10) e *“apoio da direcção pedagógica”* (P.P.11).

A segunda, cerca de 25%, diz respeito aos colegas *“com mais experiência e boas práticas pedagógicas para orientarem os novos professores”* (P.P.5).

A terceira refere-se a *“uma estrutura que pudesse ajudar o professor na planificação e execução das actividades e na gestão da sala de aula, como por exemplo a indisciplina.”* (P.P.2), isto é, auxiliar os docentes a esclarecerem dúvidas e receios sobre a planificação e todas as estratégias necessárias para uma boa gestão da sala de aula (16%).

A última sugestão, mencionada com a mesma percentagem, remete para a existência de um *“gabinete de apoio com materiais e recursos físicos didácticos”* (P.P.6).

Sugestão de estruturas de apoio que auxiliem os professores principiantes na escola:	%
Especialistas que apoiem o trabalho;	50
Colegas com mais experiência;	25
Estrutura que apoie na planificação, execução das actividades e na gestão da sala de aula;	16
Gabinete de apoio com materiais e recursos físicos didácticos.	16

Fig. 16 – Quadro com sugestões de estruturas de apoio para auxiliar os professores principiantes

No que se refere às pessoas e instituições mais habilitadas a apoiar os professores em início de carreira (V. figura 17), as sugestões dividem-se entre profissionais de educação (66%), escolas de formação inicial (50%), grupo cooperativo (8%) e o Ministério da Educação (8%).

A análise dos dados permite acrescentar que, quando se referem aos profissionais de educação, os neófitos mencionam os profissionais ligados ao ensino, os docentes mais experientes com boas práticas pedagógicas, os professores especializados, o coordenador de ciclo e os colegas de trabalho:

“Para mim todas as pessoas (...) relacionadas com o ensino estão habilitadas para apoiar o professor. Seja ele o que tenha o cargo mais alto ou o que tenha o cargo menor, por dentro de uma instituição todos têm de trabalhar para o mesmo fim.” (P.P.2)

“Como afirmei na questão anterior, o Coordenador de Ciclo tem um papel crucial. Ele tem conhecimentos a nível do pessoal, dos alunos e de todos os rituais da escola.” (P.P.3)

“Penso que sejam os colegas da escola, afinal são as pessoas com quem temos mais contacto e que lidam com uma realidade similar.” (P.P.10)

As escolas de formação inicial são mencionadas, na medida em que permitem o acesso a professores especialistas e habilitados em determinada área da formação inicial de professores e, também, por terem sido as escolas de formação inicial, mantendo laços estreitos com os docentes em início de carreira:

“As ESE’s, porque são elas que contêm pessoas especializadas na área e formam professores e realizam a formação contínua.” (P.P.6)

“As faculdades, sendo que tendo sido o sítio onde a pessoa estudou por 4 anos, nos sentimos mais seguras a ir procurar ajuda nesses locais.” (P.P.7)

O grupo cooperativo surge no sentido de ser um grupo que se reúne semanalmente para debater e partilhar as ideias e os problemas inerentes ao ensino de determinado ano de escolaridade:

“Os grupos cooperativos, onde semanalmente pessoas que leccionem o mesmo ano lectivo possam partilhar ideias e inquietações.” (P.P.7)

A referência ao Ministério da Educação surge do pressuposto que *“é desta estrutura que partem todas as decisões e quem melhor do que eles, para explicar as suas exigências”* (P.P.9).

Sugestão de pessoas e instituições que auxiliem os professores principiantes na escola:	%
Profissionais da educação;	66
Escolas de formação inicial;	50
Grupo cooperativo;	8
Ministério de Educação.	8

Fig. 17 – Quadro com as sugestões de pessoas e instituições para apoiar os professores principiantes

Relativamente às actividades necessárias para apoiar os neófitos, são referidas dois tipos: grupo de partilha (33%) e acções de formação (58%).

A categoria grupo de partilha compreende *“actividades relacionadas com a estruturação de aulas, a execução de aulas e a partilha de conhecimentos”* (P.P.2), *“observação de aulas dadas pelos colegas”* (P.P.3), *“grupos de debate onde se possam esclarecer as suas dúvidas”* (P.P.8) e *“grupos cooperativos por ano de escolaridade, como existe no MEM (Movimento da Escola Moderna)”* (P.P.11).

As acções de formação compreendem *“encontros”, “seminários”, “oficinas”* (P.P.6), *“workshops, conferências, formações”* (P.P.9) direccionadas e orientadas para *“explicarem tudo o que acontece e como funciona a escola, pedagogicamente e burocraticamente”*

(P.P.9), *para “as dificuldades iniciais”* (P.P.4) e *“para as necessidades dos professores”* (P.P.5), *“não só dentro das áreas curriculares, mas também a nível de psicologia, no que se refere a apoiar os alunos e na relação com os encarregados de educação”* (P.P.7).

Em síntese, os participantes deste estudo sugerem que a sua integração na escola seria facilitada por um bom ambiente de trabalho, no qual pudessem desenvolver o seu trabalho sem a pressão dos seus pares e pela relação com os colegas, através da aceitação e da integração no grupo, da partilha e diálogo constantes. Referem ainda a importância da existência de um tutor ou de um programa da universidade de formação inicial para apoiar e acompanhar o neófito ao longo do ano, a participação do Ministério de Educação para explicar todo o processo necessário para ingressar na carreira docente e, ainda a boa recepção por parte dos membros da direcção.

No que se refere às estruturas de apoio, as opiniões dividem-se entre: especialistas que apoiem o trabalho dos professores principiantes; colegas com mais experiência e boas práticas; uma estrutura que apoie na planificação e execução das actividades e gestão da sala de aula e, por fim, um gabinete de apoio com materiais e recursos didácticos. A análise dos dados permite ainda acrescentar que, no que diz respeito às pessoas e instituições mais habilitadas a apoiar os professores em início de carreira, as sugestões divergem entre profissionais da educação, as escolas de formação inicial, os grupos cooperativos e o Ministério da Educação.

Por fim, são ainda sugeridas como actividades de apoio à integração dos professores neófitos os grupos de partilha e as acções de formação.

2. QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES EXPERIENTES

Responderam a este questionário *online* cento e cinquenta professores experientes. Contudo, nem todos responderam a todas as questões do questionário. É ainda importante salientar que cada resposta dos participantes foi analisada e pode corresponder a mais do que uma categoria ou subcategoria.

2.1 - Socialização Docente

Na análise das respostas sobre como os professores mais experientes recebem os professores em início de carreira na escola onde leccionam obtiveram-se cento e vinte e duas respostas.

A maioria dos professores mais experientes (60%) revela que efectua uma boa recepção aos novos professores principiantes. Esta recepção é efectuada de duas formas.

Por um lado, alguns professores sentem que devem acolher os colegas inexperientes da mesma forma que receberiam outro professor, isto é, recebem-nos *“normalmente”* (P.E.97) como a *“qualquer outro professor”* (P.E.34). Por outro lado, recebem-no *“muito bem, com carinho, amizade e companheirismo”* (P.E.1) e *“dando-lhes as boas vindas”* (P.E.113).

Para que haja um bom processo de socialização, na perspectiva dos participantes, os professores principiantes devem ser integrados na comunidade escolar e, em especial, no seu grupo de trabalho. Os respondentes afirmam que procuram contribuir de forma positiva para a sua integração e adaptação, dando-lhes a conhecer o edifício escolar, as regras de funcionamento e as actividades da escola (14%):

“(Recebo-os) como uns “filhos” mais novos que precisam de todo o tipo de ajuda e colaboração, procurando informá-los do modo de funcionamento das diferentes estruturas de orientação educativa de forma a integrá-los na escola.” (P.E.9)

“Como profissionais que são a minha disponibilidade é total para que possam fazer a melhor adaptação e integração.” (P.E.66)

“Acolho-os de modo a que se sintam inseridos no grupo, mostrando-lhes a escola e pondo-os a par das actividades da escola.” (P.E.88)

No discurso de alguns, cerca de 48%, está patente a noção da importância de se disponibilizarem para auxiliarem e apoiarem os principiantes em tudo o que seja necessário quer ao nível escolar quer ao nível social:

“Recebo-os com sentido de apoio e ajuda, porque tem de ser assim mesmo para que haja equilíbrio e bem-estar emocional para ambos.” (P.E.51)

“Digo-lhes que estou ao seu dispor para o que precisarem, que devem partilhar as dificuldades e as novidades que trazem...” (P.E.88)

A análise dos dados permite ainda acrescentar que os inquiridos destacam a necessidade de partilharem (8%). Esta partilha acontece a diversos níveis: *“partilha de experiências”* (P.E.6), *“partilha de saberes”* (P.E.54), *“colocando ao dispor muito material de apoio”* (P.E.104), respondendo *“às suas solicitações”* (P.E.40), *“fornecendo toda a informação necessária e partilhando tudo”* (P.E.86) e *“pondo-os a par das actividades da escola”* (P.E.88).

Na análise das respostas, uma pequena minoria (9%) faz referência à aprendizagem colaborativa, revelando expectativas em poder *“trocar experiências”* (P.E.103), *“aprender*

novas correntes pedagógicas” (P.E.55) e em se actualizar com os mais novos. Uma minoria (3%) considera importante salientar a vontade de trabalharem em conjunto, criando “*uma plataforma de entendimento e trabalho*” (P.E.10).

Em síntese, os professores mais experientes revelam que efectuam uma boa recepção aos novos professores. Esta boa recepção efectua-se de duas formas. Por um lado, acolhem os novos colegas da mesma forma que receberiam outro professor e, por outro lado, recebem muito bem os colegas, dando-lhe as boas vindas. Integram-nos na comunidade escolar, em especial no grupo de trabalho, procuram contribuir de forma positiva para a sua integração e adaptação, dando-lhes a conhecer o edifício escolar, as regras de funcionamento e as actividades da escola. Os professores mais experientes disponibilizam-se para auxiliar e apoiar os principiantes ao nível escolar e social e para partilhar experiências, saberes e materiais. Uma pequena minoria refere a aprendizagem e trabalho colaborativo, salientando a vontade de trocarem experiências e trabalharem em conjunto (V. figura 18).

Modo de recepção por parte dos professores mais experientes aos professores principiantes:	%
Boa recepção;	60
Disponibilização para apoiar ao nível escolar e social;	48
Integração no grupo de trabalho;	14
Adaptação na comunidade escolar;	14
Aprendizagem e trabalho colaborativo;	9
Necessidade de partilha a diversos níveis.	8

Fig. 18 – Quadro síntese com aspectos relacionados com a Socialização Docente

2.2 - Apoio solicitado

A análise dos dados dos cento e vinte e quatro respondentes revela que cerca de 81% dos participantes do estudo referem que os neófitos solicitam apoio contra 19,4% que responderam que não (V. figura 19).

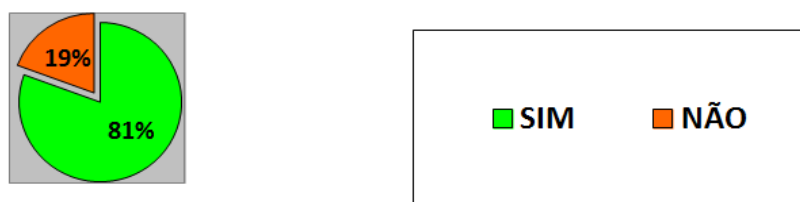


Fig.19 – Solicitação de apoio por parte dos colegas em início de carreira

Apenas oitenta e nove professores responderam às restantes questões sobre em que aspectos os professores principiantes costumam solicitar apoio e com que frequência. A frequência do apoio solicitado divide-se entre: raramente (1%), ocasionalmente (64%), frequentemente (32,6%) e muito frequentemente (2,2%).

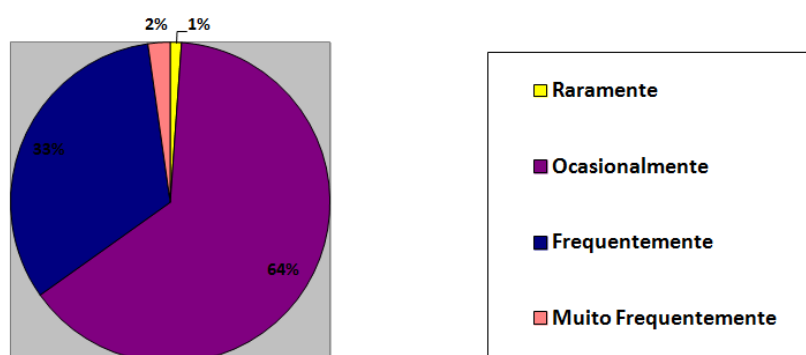


Fig.20 – Frequência do apoio solicitado pelos colegas em início de carreira

A maior parte do apoio solicitado refere-se ao “*exercício das nossas funções profissionais*” (P.E.5) e à “*organização das actividades escolares*” (P.E.27) (52%). Isto é, a “*interpretação dos currículos*” (P.E.47), a gestão dos conteúdos programáticos e dos temas do currículo e a elaboração das planificações.

Outro aspecto, ao qual recorrem ao apoio dos professores mais experientes, tem a ver com questões burocráticas (33%). Os professores mais experientes fazem referência à “*explicação dos vários documentos de suporte à prática pedagógica*” (P.E.27), isto quer dizer, o preenchimento de documentos, fichas e grelhas, a elaboração de relatórios e de questionários, a avaliação de modelos de actas de reunião e a elaboração do Projecto Curricular de Turma.

A gestão dos comportamentos e da disciplina são referidos por cerca de 22% dos respondentes. Os professores mais experientes salientam que são questionados sobre os “*procedimentos a adoptar para com determinado tipo de comportamentos dos alunos*” (P.E.45), sobre “*alguns casos mais complicados ao nível de indisciplina*” (P.E.31), sobre “*dúvidas que possam surgir, (...) no âmbito da resolução de problemas alusivos à turma*” (P.E.54) e “*em relação aos alunos mais problemáticos*” (P.E.69).

A orgânica da escola (22%) surge da necessidade de os neófitos conhecerem a dinâmica e as *“regras de funcionamento”* (P.E.14) quer do agrupamento quer da escola.

Cerca de 18% dos professores salientam o apoio ao nível da partilha e troca de materiais pedagógicos e didáticos e de experiências de trabalho.

Os participantes do estudo (6%) solicitam apoio para o conhecimento do meio envolvente dos alunos e da escola (*“informações acerca do meio sócio-familiar dos alunos”* (P.E.45) e *“questões relacionadas com o meio em que a escola está inserida”* (P.E.48)) e para a relação com os encarregados de educação (*“dicas de como agir em determinadas situações, (...) com os encarregados de educação”* (P.E.21)).

Uma pequena minoria, cerca de 2%, solicita apoio para aspectos relacionados com a legislação e com estratégias para os alunos com mais dificuldades ou com necessidades educativas especiais.

Em síntese, a maioria dos participantes do estudo refere que os professores neófitos solicitam-lhes apoio ocasionalmente. As dimensões do apoio solicitado são diversas, ressaltando dos dados a necessidade de auxílio para o exercício da função profissional e organização das actividades escolares, nomeadamente interpretar os currículos, gerir os conteúdos programáticos e os temas do currículo e elaborar as planificações. Para além do referido, os dados permitem ainda acrescentar que aos professores mais experientes são solicitados apoio no âmbito das questões burocráticas, da gestão dos comportamentos e da disciplina, da orgânica da escola, da partilha e troca de materiais pedagógicos e de experiências de trabalho, do conhecimento do meio envolvente dos alunos e da escola, da relação com os encarregados de educação e dos aspectos relacionados com a legislação e com estratégias para os alunos com mais dificuldades ou com necessidades educativas especiais (V. figura 21).

Aspectos que os professores principiantes solicitam apoio aos docentes mais experientes:	%
Interpretação do currículo;	52
Gestão dos conteúdos e dos temas programáticos;	52
Elaboração de planificações;	52
Questões burocráticas	33
Gestão dos comportamentos e da disciplina;	22
Orgânica da escola;	22
Partilha e troca de materiais pedagógicos e didáticos e de experiências de trabalho;	18
Conhecimento do meio envolvente dos alunos e da escola;	6
Relação com os encarregados de educação;	6
Legislação;	2
Estratégias para alunos com dificuldades ou necessidades educativas especiais.	2

Fig. 21 – Quadro síntese com o tipo de apoio solicitado aos professores mais experientes

2.3 - Sugestões

Quando questionados sobre o que pode facilitar a integração dos novos professores, os professores mais experientes referem, por ordem decrescente, a relação entre pares (30%), a cooperação/apoio dos colegas (27%), a recepção (23%), a reflexão e partilha (15%), a existência de um período de pré-adaptação (14%), o convívio entre pares (9%), apoio de um tutor (4%), o reconhecimento e aceitação da competência do neófito (4%), a formação em serviço (4%), a orgânica da escola (3%) e a formação inicial (3%).

A relação entre pares deve ser pautada pela simpatia, *“pelo bom entendimento”* (P.E.16), *“abertura de espírito de toda a equipa”* (P.E.22), boa comunicação e o respeito pela diferença. Consideram que a cooperação e o apoio dos colegas devem ser fomentadas através da *“formação para (...) uma prática mais cooperativa”* (P.E.7), porque *“facilita ter um professor colega a quem podem recorrer em caso de dificuldade ou necessário algum tipo de apoio”* (P.E.59).

A recepção deve ser preparada de modo a que os neófitos visitem os diferentes estabelecimentos, a freguesia e o concelho para conhecerem o meio envolvente dos seus futuros alunos. Esta recepção também compreende uma *“sessão de acolhimento”* (P.E.44), *“alguém responsável por fazer a integração”* (P.E.38) e um *“clima de escola positiva”* (P.E.35). Acreditam que a reflexão e partilha são importantes para se *“aprender uns com os outros”* (P.E.43), para a troca e partilha de experiências, de materiais e de novas ideias através de reuniões de reflexão conjuntas entre os vários professores do estabelecimento de ensino.

O período de pré-adaptação seria um momento importante para os professores para conhecerem o meio envolvente da escola e dos alunos e para se adaptarem antes de iniciarem as aulas. Isto facilitaria a entrada dos professores, na medida em que permite a *“atribuição gradual de pequenas responsabilidades”* (P.E.8), um *“período de adaptação e conhecimento (...) do meio”* (P.E.37) e *“conhecer os colegas e os projectos”* (P.E.38). Esta sugestão viria colmatar a entrada repentina e abrupta dos neófitos no ensino.

O convívio entre pares surge como motor da criação de um *“bom ambiente”* (P.E.32; P.E.39) e de uma *“boa socialização”* (P.E.41) entre os colegas, para uma *“vida pedagógica activa (organização intermédia - departamentos): reflexiva, inovadora e actuante. Isto implica uma atitude de permanente diálogo e debate democrático em torno da procura das melhores soluções de desenvolvimento curricular”* (P.E.45).

É sugerido pelos professores mais experientes um apoio e acompanhamento de um tutor que conheça o espírito da instituição. Este tutor poderia ser um par pedagógico ou um professor mais experiente.

Os professores mais experientes salientam a importância do reconhecimento e da aceitação da competência do neófito por parte dos colegas e dos encarregados de educação.

É referida também a formação em serviço com *“estruturas e actividades que contribuam para o bom desempenho profissional e social”* (P.E.54) dos professores. Esta formação estaria *“assente numa lógica de procura”* do que mais se *“adequa à escola e, não tanto à oferta, do que há no mercado formativo, de valorização dos saberes e das práticas de sucesso internas”* (P.E.45)

A orgânica da escola revela-se importante para a integração dos professores principiantes, visto que será mais facilitador se a escola estiver bem organizada com formas de comunicação activa entre os docentes e com projectos bem definidos.

Por fim, os professores referem a formação inicial, na medida em que os neófitos devem ter uma *“melhor preparação a nível de estágio”* (P.E.34) (V. figura 22).

Sugestões que podem facilitar a integração dos novos professores:	%
Relação entre pares;	30
Cooperação/apoio dos colegas;	27
Preparação da recepção aos neófitos;	23
Reflexão e partilha;	15
Existência de um período de pré-adaptação;	14
Convívio entre pares;	9
Apoio de um tutor;	4
Reconhecimento e aceitação da competência do neófito;	4
Formação em serviço;	4
Orgânica da escola;	3
Formação Inicial com melhor preparação a nível de estágio.	3

Fig. 22 – Quadro síntese com as sugestões que podem facilitar a integração dos novos professores

No que diz respeito às estruturas de apoio que deveriam existir nas escolas, as opiniões dos professores mais experientes dividem-se entre, por ordem decrescente, professores mais experientes de apoio (45%), gabinetes de apoio/indução (13%), apoio para

aspectos burocráticos (10%), reuniões e conselhos (8%), material de apoio (8%), psicólogos (4%), um programa de socialização (P.E.41). Há ainda uma minoria, em que estão divididos entre não saberem (11%), nenhuma (6%) ou já existem (6%). Um dos professores refere que este apoio não deveria ser só no início, mas sim durante a vida profissional (*“Não só no início, acho que durante a vida profissional dos professores estes deveriam ser muito mais apoiados neste processo de ensino-aprendizagem.”* (P.E.16)).

Sugestões de estruturas de apoio que podem facilitar a integração dos novos professores:	%
Professores mais experientes de apoio;	45
Gabinetes de apoio e de indução;	13
Apoio para aspectos burocráticos;	10
Reuniões e conselhos;	8
Material de apoio;	8
Psicólogos;	4
Programa de socialização	1

Fig. 23 – Quadro síntese com as sugestões que podem facilitar a integração dos novos professores

Relativamente às pessoas e/ou instituições mais habilitadas para apoiar os professores em início de carreira, as sugestões dos professores experientes divergem, por ordem decrescente, entre os professores mais experientes/colegas (64%), liderança de topo (47%), as Escolas Superiores de Educação e os professores de faculdade (24%), a comunidade escolar (7%), as escolas (4%), a liderança local (4%) e os fóruns de partilha (1%).

No que se refere ao apoio por parte dos professores mais experientes/colegas, os participantes defendem que estes devem ter um bom *“empenho e bons resultados com os seus alunos (...) e que revelem perfil e atitude ou vontade de apoiar os colegas mais novos”* (P.E.29) ou mesmo *“uma equipa constituída por professores em fase de pré-reforma”* (P.E.5). Isto, por diversas justificações, por um lado *“são todos estes elementos com quem o professor mantém relações estreitas e contínuas. Se não estiver bem com eles, também não estará consigo próprio.”* (P.E.1). Por outro, *“porque com a sua experiência, têm conhecimentos profissionais e humanos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem com os alunos e as relações com a família”* (P.E.12).

Na liderança de topo referem as direcções regionais, a direcção da escola e dos agrupamentos, os sindicatos, os órgãos de gestão da escola, os coordenadores de departamento, de ciclo e de ano.

As Escolas Superiores de Educação e os professores de faculdade são referidos, na medida em que os professores principiantes ainda *“estão muito próximos da formação inicial e porque ainda existe um laço afectivo com essas instituições”* (P.E.65). O Ministério de Educação, em especial o departamento curricular, é sugerido, *“porque este órgão tem toda a obrigação de dar o máximo apoio através de estruturas, tais como serviço de psicologia, jurista, ...”* (P.E.70).

A comunidade escolar é identificada, porque tem conhecimento sobre o meio envolvente:

“Os docentes e outros elementos da comunidade escolar. Porque têm um bem precioso, “o conhecimento do terreno”. (P.E.49)

As escolas e sedes de agrupamento são, igualmente, indicadas, na medida em que possuem os meios necessários para apoiar os professores principiantes:

“É a sede do Agrupamento de Escolas, porque aí se encontram todos os meios necessários a esse apoio.” (P.E.19)

A liderança local pode auxiliar no alojamento e nos apoios do dia-a-dia e também, porque conhece o meio envolvente e o funcionamento da escola e do agrupamento:

“...Junta de Freguesia e câmara, porque têm conhecimento do meio e funcionamento da escola/agrupamento.” (P.E.36)

“...Câmara – em apoios mais do dia-a-dia (alojamento, por ex.).” (P.E.24)

Os participantes sugerem os fóruns de partilha onde os professores podem partilhar as experiências, as dificuldades e os materiais.

Há uma minoria, cerca de 4%, que não faz ideia quais as pessoas e/ou instituições mais capazes para auxiliar os professores principiantes.

No que diz respeito às actividades que deveriam existir nas escolas para auxiliar os professores em início de carreira, os professores mais experientes referem actividades ao nível educativo (42%). Este nível educativo compreende as reuniões com professores para conhecerem a realidade da escola e da turma, reuniões de programação com professores mais experientes, reuniões de coordenação de departamento, escola e agrupamento,

reuniões de partilha de trabalho e de estratégias a aplicar nas turmas e reuniões de apoio pontual para lidar com os problemas que vão emergindo:

“(...) os professores em início de carreira precisam de apoio pontual. Lidar com Encarregados de Educação, Processos burocráticos da escola, didáctica das disciplinas e principalmente treino a lidar com as turmas.” (P.E.7)

“ (As actividades deveriam ser) reuniões frequentes, mas curtas, para ajudar a libertar o professor jovem de stress com situações anómalas, de indisciplina. Ajudar na programação de actividades e até dialogar sobre aspectos técnicos da matéria, sem ninguém se impor, porque a pedagogia e a didáctica não são uma ciência exacta.” (P.E.29)

Os dados permitem ainda acrescentar as actividades ao nível formativo (35%), ao nível social (20%) e ao nível pessoal (4%). Ao nível formativo fazem referência a acções de sensibilização e de formação, sessões de esclarecimento e sessões de reflexão conjuntas:

“Promover acções, a nível da escola, relacionadas com toda a vida profissional dos docentes.” (P.E.3)

“Talvez algumas acções de sensibilização/informação promovida por professores que já estejam há mais tempo no agrupamento.” (P.E.37)

Ao nível social salientam o convívio entre os docentes, as visitas guiadas à freguesia, ao concelho e ao meio, e, ainda, jogos e actividades entre os docentes para que haja uma maior aproximação:

“Haver uma maior aproximação entre escolas através de reuniões de convívio, onde pudessem conversar, trocar ideias e opiniões. Os professores aprendem uns com os outros. Temos muitas reuniões no Agrupamento, mas nunca temos tempo de pôr a conversa em dia e isso é muito importante, tem de haver maior convívio entre os professores. A maior parte dos docentes nem os chegamos a conhecer bem e nem sabemos em que escola leccionam.” (P.E.56)

Ao nível pessoal, os professores mais experientes salientam a importância de mais tempo de estágio e de momentos de formação que surjam das necessidades dos professores principiantes.

Relativamente às actividades de apoio, os professores mais experientes salientam ainda os projectos em conjunto (11%) e as colocações (3%). Os projectos em conjunto

como forma de fomentar e envolver os docentes em trabalhos de grupos e colaborativos, através de aulas em conjunto, aulas assistidas e da colaboração nos projectos pedagógicos. As colocações deveriam ser repensadas para que os docentes sejam colocados nas proximidades da sua residência:

“A mais difícil integração é o facto de virem para uma terra ou cidade longe das suas famílias. E o facto de terem de arranjar casa ou quarto já é um problema muito grande, ainda mais se não tiverem colegas nas mesmas condições. Assim, acho que o ministério e as escolas deveriam ter atenção às ditas colocações para evitar isto sim um trauma e um mau estar psicológico aos novos docentes.” (P.E.16)

Em síntese, no que se refere aos factores que facilitariam a integração na escola dos professores principiantes são referidos a relação entre pares, a cooperação/apoio dos colegas, a recepção, a reflexão e partilha, a existência de um período de pré-adaptação, o convívio entre pares, apoio de um tutor, o reconhecimento e aceitação da competência do neófito, a formação em serviço, a orgânica da escola e a formação inicial.

No que diz respeito às estruturas de apoio que deveriam existir nas escolas, os inquiridos salientam os professores mais experientes de apoio, gabinetes de apoio/indução, apoio para aspectos burocráticos, reuniões e conselhos, material de apoio, psicólogos e um programa de socialização. Há ainda uma minoria, em que estão divididos entre não saberem quais as estruturas necessárias, nenhuma em especial ou já existem. Um dos professores refere, ainda, que este apoio não deveria ser só no início, mas sim durante a vida profissional (*“Não só no início, acho que durante a vida profissional dos professores estes deveriam ser muito mais apoiados neste processo de ensino-aprendizagem.” (P.E.16)*).

Relativamente às pessoas e/ou instituições mais habilitadas para apoiar os professores em início de carreira, as opiniões dividem-se entre os professores mais experientes/colegas, as lideranças de topo, as Escolas Superiores de Educação e os professores de faculdade, a comunidade escolar, as escolas, as lideranças locais e os fóruns de partilha.

Para terminar, resta referir as actividades apontadas pelos participantes como sendo importantes para a integração dos novos professores. Estas actividades devem ser desenvolvidas em várias vertentes, designadamente educativa, formativa, social e pessoal, no sentido de estreitar os laços com os pares e para que os professores em início de carreira fiquem mais capacitados para a docência e para enfrentar as problemáticas emergentes do seu quotidiano escolar.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo, analisam-se e discutem-se os resultados dos questionários quer dos professores em início de carreira, quer dos professores com mais tempo de serviço, estabelecendo a ponte entre os dados obtidos e o enquadramento teórico.

1. FORMAÇÃO INICIAL E PREPARAÇÃO PARA A PROFISSÃO

Na perspectiva dos professores principiantes do estudo, a sua formação inicial teve aspectos positivos e negativos no que respeita à formação nas dimensões teórica, metodológica e prática.

Esta formação revelou-se bastante positiva na obtenção de um bom domínio científico, tecnológico ou artístico dos conceitos e conteúdos a leccionar nas diferentes áreas curriculares disciplinares. Valorizam, igualmente, a abordagem integrada das áreas disciplinares e o ensino das várias metodologias de trabalho na formação metodológica no domínio da docência.

Contudo, na sua opinião, esta mesma formação inicial foi ineficaz no desenvolvimento da capacidade de adequação de conhecimentos ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em adequar diferentes estratégias de aprendizagem às necessidades reais dos alunos e em integrarem na prática pedagógica as metodologias trabalhadas na componente teórica. Se por um lado destacam a formação de base abrangente em relação às disciplinas do foro pedagógico, por outro referem a falta de preparação para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais e para a entrada no mundo do trabalho, em especial a capacidade de lidarem com a burocracia das colocações e a gestão e administração escolar. Assim, estas opiniões parecem evidenciar o reconhecimento de uma relação de causalidade entre o que consideram ter sido os aspectos negativos experienciados na formação inicial e as dificuldades emergentes aquando da sua inserção na profissão.

Estes dados corroboram a opinião do autor Ponte (2002) que refere que a preparação para a docência do professor do 1.º CEB deve ser de natureza multidisciplinar e abranger várias dimensões, designadamente: uma dimensão determinada pelo nível de exercício da sua função de professor generalista, uma dimensão educacional, cultural, pessoal, social e ética.

No que respeita à formação prática no domínio da docência, os participantes neste estudo reconhecem tanto a importância do estágio pedagógico integrado no curso de formação inicial como a falta de uma preparação adequada para se relacionarem com os encarregados de educação, gerirem os comportamentos dos alunos e fazerem face a

situações de ensino reais. Estes dados reforçam a opinião de Perrenoud (1993) que refere a importância de colocar os candidatos a professor, desde o começo da sua formação, em situações de interacção com professores mais experientes e com práticas inovadoras, em consonância com as propostas de organização e desenvolvimento curricular para este ciclo de escolaridade. Este aspecto permitiria naturalmente ao formando a hipótese de observar, questionar, imitar inteligentemente, apresentando-se deste modo a formação inicial como o início da formação contínua, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira.

Tendo por base a análise dos dados obtidos pelos professores principiantes participantes neste estudo e na tentativa de atribuir significados aos constrangimentos enunciados pelos próprios, no que se refere às suas experiências no âmbito da formação inicial, é possível concluir que a falta de preparação adequada e as dificuldades expressas se relacionam sobretudo com áreas do domínio do saber fazer da profissão docente.

Em síntese, ainda que a maioria dos participantes considerem que a formação inicial os preparou globalmente de modo adequado para a profissão, estes professores tecem algumas críticas, considerando-a desajustada face à realidade profissional e sugerindo a urgência de uma formação mais prática, centrada nos conteúdos a ensinar e numa formação mais próxima da realidade quotidiana do contexto escolar. Estes aspectos levam a considerar que a formação inicial experimentada por alguns dos participantes pode ter subvalorizado alguns dos aspectos práticos da actuação do professor e sobrevalorizado os aspectos ideais e teóricos dessa mesma actuação, com base num modelo normativo da imagem do professor conforme referido por Berquin (1985) e Esteve e Fracchia (1984).

Contudo, por um lado, é importante questionar: Será que a realidade apresentada aconteceu realmente? Ou a descrição desta mesma realidade, pode ter sido especialmente marcada pelas dificuldades emergentes do impacto com a realidade escolar? Por outro lado, é necessário salientar que a formação inicial é o começo da formação profissional e que esta deve ser realizada ao longo da vida, de forma coerente, integrada e no sentido de dar resposta às necessidades de formação sentidas pelos formandos. Desta forma, não se trata de uma formação inicial para a vida, mas, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didáctica, mas para o desempenho de um papel activo, mais global e com um campo de intervenção que extravase a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica. Assim, a formação deve ser entendida como um percurso individual, autogerido, que se desenvolve de acordo com uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos, em que sejam valorizados os aspectos formais e não formais da formação e se considerem as práticas de ensino, mas igualmente a pessoa do professor. Não obstante, é, igualmente, necessário referir que a formação inicial dos

participantes deste estudo ainda não se insere no processo de Bolonha, podendo questionar-se se os resultados obtidos seriam idênticos aos obtidos nesta investigação.

2. A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

Nas memórias mais marcantes, nas principais preocupações e nas dificuldades são visíveis a diferença entre as expectativas e a realidade da escola e da sala de aula, provocando sentimentos de desilusão e de choque com a realidade escolar. Na resposta de um professor principiante é marcante a desilusão, levando-o a considerar esta profissão como impossível:

*“O esforço, a dificuldade em gerir os conteúdos, o espaço, o tempo, os comportamentos, as **desilusões**... Tudo. É, como dizia Freud, uma **profissão impossível**.”* (P.P.6)

Este tipo de sentimentos é usual e está profusamente documentado nos estudos de Veenman (1984) que denomina estes sentimentos de “choque com a realidade”. Ainda que a sala de aula seja um espaço conhecido do professor neófito, quanto mais não seja da sua época de estudante, estar como “actor” desse espaço com os holofotes centrados em si, leva-os a sentimentos de frustração e de desilusão, face ao que por eles era expectável e imaginado. No entanto, se é verdade que os professores no início da sua prática profissional se confrontam com o “choque com a realidade”, é importante perceber que tipos de problemas encontram estes professores no início da sua actividade profissional. Neste sentido, a gestão dos comportamentos indisciplinados dos alunos, as pressões exteriores, a falta de apoio por parte da entidade empregadora, a relação com os encarregados de educação, a relação com os colegas e socialização docente, a gestão da sala de aula, ao nível dos conteúdos e da gestão do tempo, constituem factores que causam preocupação e dificuldades a estes professores, faltando-lhes, na sua perspectiva, conhecimentos de estratégias para ultrapassar e colmatar estes constrangimentos.

Estas dificuldades apresentadas vão ao encontro das dificuldades encontradas em estudos de vários autores, nomeadamente Veenman (1988), Vonk (1983, 1985) e Marcelo Garcia (1991). Veenman (1988) identifica a *disciplina na sala de aula*, como sendo o problema mais sério para os professores principiantes. Vonk (1983, 1985) orientou a sua investigação para compreender quais as áreas mais problemáticas. Neste estudo identificou os conhecimentos, as atitudes e capacidades do docente essenciais ao nível da sala de aula, particularmente, no que se refere ao currículo, à gestão da sala de aula, no contacto e relacionamento com os alunos, em especial, na orientação dos discentes e gestão dos

comportamentos indisciplinados e, por fim, ao nível da escola, administração, colegas, pais e participação nas actividades escolares. Marcelo Garcia (1991) realizou uma investigação sobre os problemas e as preocupações dos professores neófitos no seu primeiro ano de docência, na qual apontou várias dificuldades, da qual se destaca a pressão do tempo disponível para a abordagem dos conteúdos programáticos.

Em contrapartida, na óptica dos participantes deste estudo, surgem sentimentos de satisfação e alegria quando conseguem atingir os objectivos a que se propõem, em especial no relacionamento e contacto directo com os alunos e quando estes superam as suas dificuldades, conseguindo ter sucesso escolar:

*“A alegria dos alunos quando **eu entro** na sala de aula (...). A satisfação **por mim** sentida, quando um aluno supera as suas dificuldades.” (P.P.1)*

Neste exemplo de resposta verifica-se que o respondente tem um discurso caracterizado pela existência de preocupações egocêntricas relacionadas com o seu êxito profissional. Esta situação vai ao encontro do estágio de desenvolvimento específico dos professores principiantes intitulada “estádio de sobrevivência” (Fuller e Bown, 1975).

Em síntese, os dados supracitados corroboram os estudos de Huberman (1989) e de Breuse (1984b), de cuja conjugação resultam como problemas na dimensão pedagógica: os alunos, os pais, os colegas, o saber-transmissão de conhecimentos e a preparação para a profissão. Os resultados neste estudo são, ainda, semelhantes ao estudo de Flores (2000) que confirma a localização dos problemas dos professores principiantes essencialmente no plano didáctico, sobretudo na situação interactiva de ensino.

3. APOIO SOLICITADO

Os professores principiantes do estudo destacam que solicitam apoio a vários profissionais, em especial aos colegas da sua escola, aos colegas mais experientes e aos professores da sua escola de formação inicial. Os aspectos em que solicitam apoio têm a ver com a didáctica, a burocracia, a gestão do comportamento, a relação com os encarregados de educação e a avaliação dos alunos. A qualidade deste apoio é sentida, para cerca de 46%, de forma muito boa e, para a mesma percentagem, é boa, restando apenas 8% que mencionam uma reduzida qualidade de apoio recebido.

Estes dados contrariam o estudo de Pereira (2006), no qual as professoras principiantes referem a ausência de apoio e partilha entre as professoras mais experientes da escola e as próprias, potenciando a emergência da insegurança. Ryan (1979), citado por Gordon (2000), refere que os mais experientes não oferecem apoio aos mais novos por

acharem que estes precisam ultrapassar sozinhos os ritos de passagem, tal como aconteceu nos seus primeiros anos. Neste sentido, revela-se necessário compreender as causas desta situação divergente em relação aos outros estudos.

Se por um lado, os professores principiantes revelam que solicitam apoio, por outro lado os professores mais experientes deste estudo referem que os professores neófitos, de facto, lhes solicitam apoio, ainda que seja ocasionalmente. Estes dados não corroboram a opinião de Hargreaves (1989), o qual defende que o bom senso aconselha que se ocultem os problemas, que as dificuldades não se confidenciem no colectivo, que se procurem apoios de forma discreta, ou dito de outro modo, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação e de sucesso profissional. Lortie (1975 *apud* Jordell, 1987) utiliza a metáfora “*vive e deixa viver; ajuda quando te for pedido*” para caracterizar o tipo de interacção que se estabelece entre os professores.

As dimensões do apoio solicitado são diversas, ressaltando dos dados a necessidade de auxílio para o exercício da função profissional e organização das actividades escolares, nomeadamente interpretar os currículos, gerir os conteúdos programáticos e os temas do currículo e elaborar as planificações.

Os dados obtidos permitem ainda acrescentar que os professores mais experientes dão apoio no âmbito das questões burocráticas. Os professores principiantes solicitam também apoios na gestão dos comportamentos e da disciplina, da orgânica da escola, da partilha e troca de materiais pedagógicos e de experiências de trabalho, do conhecimento do meio envolvente dos alunos e da escola, da relação com os encarregados de educação e dos aspectos relacionados com a legislação e com estratégias para os alunos com mais dificuldades ou com necessidades educativas especiais.

No entanto, os dados não permitem perceber de que modo são efectuados estes pedidos por parte dos professores principiantes. No estudo de Pereira (2006), a autora refere que as participantes do seu estudo assumem ter colocado às colegas algumas dificuldades, ainda que de modo dissimulado, sobretudo as relacionadas com o comportamento dos alunos. Huberman (1991) refere-se igualmente a estes procedimentos subtis, quando sublinha que, nas conversas esporádicas com colegas (sobre os alunos, a aprendizagem, entre outros), surgem pedidos dissimulados, para os quais se esperam sugestões indirectas através de um episódio ou história contados. A este respeito, no estudo de Pereira (2006), perante circunstâncias nas quais as dúvidas não podem ser expressas, nem os problemas partilhados, as professoras do estudo sentem-se entregues a si próprias, em situações em que têm que construir e manter uma *persona* de perfeccionismo. Neste âmbito, é possível levantar a hipótese de que os contextos, em que se inserem os professores principiantes participantes deste estudo, sejam facilitadores e possibilitem uma

melhor relação entre estes e os colegas. Esta pode ser uma das causas para a divergência entre os dados deste trabalho e dos outros autores.

4. SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

A análise dos dados dos professores em início de carreira permitem afirmar que a socialização docente é pautada positivamente pela boa recepção, a disponibilização de apoio e a partilha de experiências e materiais por parte dos colegas. O que corresponde às ideias de Zeichner (1985b) que identifica como influência neste processo, os *companheiros* que veiculando a subcultura dos pares, desempenham um papel importante no apoio emocional e *feedback* dos progressos no domínio do papel docente.

Contudo, os professores principiantes deste estudo mencionam, pela negativa, a delegação de trabalho por parte dos colegas mais experientes, a obrigação em seguir a cultura balcanizada na escola, a falta de apoio por parte dos pares, quando os neófitos utilizam estratégias, métodos de ensino e projectos diferentes e a pressão exercida por parte das lideranças da escola, fazendo os professores principiantes sentirem-se fiscalizados e avaliados constantemente.

A este respeito, Gosselin (1984) acrescenta que o jovem professor sonha com uma escola ideal em que o corpo docente é perfeito. O que encontra, porém, é a solidão, não tendo quem o aconselhe a construir as suas próprias defesas e ninguém com quem falar. A dura realidade mostra-nos que há um *“aproveitamento por parte das colegas com mais antiguidade, tentando constantemente delegar trabalho, dinamismo e mobilização nos colegas em início de carreira, com o pretexto e errado pressuposto de que quem se encontra nas fases superiores da carreira está cansado e desmotivado, o que contraria a leitura e reconhecimento dados aos mesmos pelo Ministério da Educação e sociedade geral.”* (P.P.14).

É importante ainda salientar que uma grande parte dos professores principiantes sentiu que não há nada a referir em relação à recepção dos colegas à sua entrada na escola.

Neste âmbito, é importante fazer uma pequena paragem para reflectir sobre os dados obtidos neste estudo relativamente à integração dos professores principiantes por parte dos professores mais experientes.

Os dados permitem referir que há três tipos de sentimentos por parte dos professores principiantes, no que se refere à sua integração na escola: 1) um grupo sentiu uma boa integração por parte dos colegas; 2) um grupo sente a falta de apoio dos seus pares; e 3) um grupo não sente necessidade de mencionar nenhum aspecto no que se refere à sua entrada na escola. É possível vislumbrar duas hipóteses por parte dos principiantes que

nada referiram ou dos que se sentiram bem integrados. A primeira hipótese refere-se aos contextos de trabalhos e aos colegas que tiveram a preocupação de efectivamente apoiar e efectuar a integração e socialização dos professores principiantes de forma muito natural na escola. A segunda hipótese remete para os modos de estar e de actuar dos professores principiantes, vislumbrando-se a hipótese de terem demonstrado práticas similares às dos colegas e terem-se subjugado à cultura balcanizada do contexto em que se inseriram.

Em contrapartida, os dados permitem afirmar que os professores principiantes com estratégias, métodos de ensino e projectos diferentes da dos colegas da escola sentem a falta de apoio dos seus pares. Esta situação pode se dever ao facto dos seus pares sentirem que os novos colegas os colocam em causa, sentindo-se ameaçados pelos mais novos.

Contudo, no que diz respeito aos professores mais experientes, estes revelam que efectuam uma boa recepção aos novos professores de duas formas distintas. Por um lado, acolhem os novos colegas da mesma forma que receberiam outro professor e, por outro lado, recebem-nos muito bem, dando-lhe as boas vindas. A este respeito, Breuse (1984a) apoia a boa recepção, demonstrando no seu estudo que o acolhimento recebido, a solidariedade manifestada pelos mais velhos da escola em relação aos mais novos e o sentimento de ser bem considerado e compreendido constituem os pontos fortes das relações com os colegas, parecendo pois tratar-se de um ambiente positivo e de um contexto facilitador da integração dos professores principiantes.

Os dados permitem ainda acrescentar que os professores mais experientes integram-nos na comunidade escolar, em especial no grupo de trabalho, procuram contribuir de forma positiva para sua integração e adaptação, dando-lhes a conhecer o edifício escolar, as regras de funcionamento e as actividades da escola. Os professores mais experientes disponibilizam-se para auxiliar e apoiar os principiantes ao nível escolar e social e para partilhar experiências, saberes e materiais.

Uma pequena minoria refere a aprendizagem e trabalho colaborativo, salientado a vontade de trocarem experiências e de trabalharem em conjunto com os novos colegas. Contudo, ainda que haja essa vontade e predisposição por parte dos colegas mais experientes, os dados não permitem verificar se esta situação acaba por se proporcionar e suceder em alguns contextos de trabalho.

Em síntese, da análise dos dados, é possível conjecturar a importância dos contextos em que os professores principiantes se encontram integrados, sobretudo no que diz respeito à natureza das relações estabelecidas com os pares. Estas relações parecem tornar-se decisivas para o modo como os jovens professores se integram e desenvolvem na profissão docente. Neste sentido, quando experienciam relações positivas com os colegas de profissão, os professores neófitos parecem ser mais capazes de suportar as dificuldades

decorrentes da sua insegurança e suposta insuficiente preparação para o trabalho na sala de aula com os discentes. Quando enfrentam situações negativas face aos colegas e/ou membros da direcção da Instituição, os professores apresentam algumas dificuldades em se adaptar e enfrentar os problemas emergentes no contexto de sala de aula e da própria escola. A este respeito, Hargreaves (1998) salienta que a relação com os colegas é, depois da relação com os alunos, a maior fonte de mal-estar para os professores em início de carreira. Abraham (1989) confirma as influências estruturais do contexto, como um lugar de contradições que influencia sucessivamente o desenvolvimento do professor.

5. MECANISMOS DE APOIO À INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES NA ESCOLA

Os professores principiantes deste estudo sugerem que a sua integração na escola seria facilitada pelo *bom ambiente de trabalho*, no qual possam desenvolver o seu trabalho sem a pressão dos seus pares e, ainda, pela *relação com os colegas*, através da aceitação e da integração no grupo, da partilha e diálogo constantes. Estas sugestões contrariam os dados obtidos neste estudo no apoio solicitado e na socialização docente, na medida em que, se a relação com os pares e o ambiente de trabalho fosse pautado pela boa relação e pelo apoio constante, como é referenciado pelos participantes do estudo, estas sugestões não apareceriam como forma de facilitar a integração dos professores principiantes nas escolas. Assim, vislumbra-se ainda a necessidade de estreitar as relações entre pares para que os novos professores se insiram na realidade do contexto escolar com o apoio e colaboração dos colegas.

Os participantes do estudo referem, igualmente, a importância da existência de *um tutor ou de um programa da universidade de formação inicial* para apoiar e acompanhar os professores ao longo do ano, a *participação do Ministério* para explicar todo o processo necessário para ingressar na carreira docente e, ainda a *boa recepção por parte dos membros da direcção*. Estas sugestões reflectem as dificuldades que emergiram neste estudo, reiterando a importância da recepção e do acolhimento por parte das lideranças de topo e, ainda, a necessidade de um acompanhamento por parte das universidades e dos professores da formação inicial para que a passagem de aluno a professor não seja realizada de uma forma tão abrupta e solitária e para que se concilie e articule a passagem da formação inicial para a formação em serviço. A este respeito Vaz (2000), refere que estes dois períodos devem ser compreendidos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, cruzando-se os conhecimentos (*o saber*), as competências (*o saber fazer*) e as atitudes (*o saber ser*), promovendo o desenvolvimento de um trabalho profissional de

qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola em geral, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a aprendizagem que se proporciona aos alunos.

Os professores mais experientes, no que se refere ao que facilitaria a integração na escola dos professores principiantes, referem, igualmente, a *relação entre pares*, a qual deve ser pautada pela cooperação e apoio, pela boa recepção, pela reflexão, partilha e convívio entre pares e, ainda, pelo reconhecimento e aceitação da competência do professor neófito. A este respeito, Hargreaves (1998) aponta as seguintes características necessárias para a cultura de colaboração entre professores: 1) *ser espontânea*, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; 2) *voluntária*, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; 3) *orientada para o desenvolvimento*, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; 4) *difundida no espaço e no tempo*, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e 5) *imprevisível*, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. Neste sentido, as duas primeiras características referidas (*ser espontânea* e *voluntária*) verificam-se e emergem dos dados, na medida em que espelham a vontade e o reconhecimento por parte dos professores da necessidade de trabalharem colaborativamente.

Para além disto, os dados permitem ainda acrescentar que os professores mais experientes salientam a importância da existência de um período de pré-adaptação, no qual o professor principiante seria colocado mais cedo, para que tivesse acesso a um conhecimento mínimo do meio em que está inserido antes de iniciar as aulas com os alunos. Esta sugestão facilitaria o ingresso dos professores, na medida em que permite atribuir-lhes gradualmente as tarefas e as responsabilidades, conhecer os colegas e os projectos da escola, colmatando a entrada abrupta e repentina a que são sujeitos. Neste âmbito, vislumbra-se a possibilidade de colmatar os problemas emergentes ao nível *macro* (relação com os colegas, com a direcção da escola e com os pais). Isto é, de acordo com Vonk (1983,1985), os problemas emergentes dos professores a nível *macro*, relacionam-se com problemas ligados à organização e funcionamento da escola, com problemas na relação com os colegas professores e com a direcção da escola e com dificuldades no relacionamento com os pais dos alunos.

Em síntese, os participantes do estudo perspectivam algumas sugestões sobre o que pode facilitar a integração dos professores principiantes na escola. As opiniões dividem-se entre um bom ambiente de trabalho, uma boa relação com os colegas, investimento na cultura de colaboração entre docentes, um programa de acompanhamento por parte de um tutor da universidade de formação inicial, apoio por parte do Ministério e dos membros de direcção das escolas e, ainda, um período de pré-adaptação para que a inserção dos professores neófitos não seja abrupta e repentina, existindo desta forma uma passagem de

aluno a professor mais gradual e evitando os problemas emergentes do choque com a realidade escolar. Trata-se, no entender de Marcelo (1999), de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, mais precisamente às intenções, à estrutura, ao currículo, à pedagogia e aos sistemas de avaliação que caracterizam e diferenciam a escola, na qual o professor inicia as suas funções docentes.

6. ESTRUTURAS DE APOIO, PESSOAS E/OU INSTITUIÇÕES E ACTIVIDADES QUE FACILITAM A INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES NA ESCOLA

Na perspectiva dos docentes principiantes deste estudo, no que se refere às estruturas de apoio, as opiniões dividem-se entre: *especialistas* que apoiem o trabalho dos professores principiantes; *colegas* com mais experiência e com boas práticas que auxiliem o trabalho dos professores principiantes; uma *estrutura* que apoie na planificação e execução das actividades e na gestão da sala de aula e, por fim, *um gabinete de apoio* com materiais e recursos didácticos.

No que se refere às sugestões dos professores mais experientes, salientam, igualmente, o apoio por parte dos *professores mais experientes*, *gabinetes de apoio/indução* para auxiliar os novos professores, *apoio para aspectos burocráticos*, designadamente, informação ao nível de legislação e das orientações da escola e do agrupamento, reuniões e concelhos de departamento, ciclo e ano, *material de apoio pedagógico*, *psicólogos* e um *programa de socialização*.

No que diz respeito às pessoas e instituições mais habilitadas a apoiar os professores em início de carreira, as sugestões dos professores principiantes divergem entre *profissionais da educação*, as *escolas de formação inicial*, os *grupos cooperativos* e o *Ministério da Educação*.

As opiniões dos professores mais experientes dividem-se entre os *professores mais experientes/colegas*, as *lideranças de topo*, as *Escolas Superiores de Educação* e os *professores de faculdade*, a *comunidade escolar*, as *escolas* e as *lideranças locais*.

Na óptica dos professores principiantes é sugerido como actividades de apoio à integração dos professores neófitos os grupos de partilha e as acções de formação.

Os professores mais experientes salientam que estas actividades devem ser desenvolvidas em várias vertentes, designadamente educativa, formativa, social e pessoal, no sentido de estreitar os laços com os pares e para que os professores em início de carreira fiquem mais capacitados para a docência e para enfrentar as problemáticas emergentes do seu quotidiano escolar.

Em suma e para encerrar este capítulo, todas as sugestões referidas pelos professores principiantes e mais experientes, são soluções possíveis e necessárias para a resolução dos conflitos e problemas dos principiantes e têm um único objectivo: a formação contínua dos professores. Que estes estejam abertos às mudanças, que sejam inovadores e empenhados, contribuindo, assim para formar jovens cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de enfrentar a sociedade moderna e para a formação integral do aluno. Neste sentido, e tendo em conta a opinião expressa pelos participantes do estudo, revela-se imperativo utilizar estes mecanismos como forma de apoio aos novos professores, vislumbrando-se a necessidade de criar programas de indução que possam ser compreendidos como o processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores, com o objectivo de integrá-los na profissão e de auxiliá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional (Wilson e d'Arcy, 1987). As sugestões apresentadas correspondem ao preconizado na legislação do período de indução que, no contexto nacional, coincide com o período probatório, tendo sido implementadas pela primeira vez no ano lectivo 2009/2010.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito destas considerações finais não é resumir exaustivamente os principais resultados do estudo, o que se tornaria repetitivo. Neste sentido, as conclusões deste estudo são apresentadas sob a forma de resposta às questões que desde o início nortearam a realização desta investigação. Para além disto, explicitam-se as principais limitações do estudo, os seus impactos no desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora e algumas propostas de estudos futuros.

1. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. Quais os constrangimentos (dúvidas, dificuldades, medos e problemas) que se colocam ao professor neófito do 1.º CEB à entrada na profissão?

Geralmente, ainda que se percepcione que o processo de formação para qualquer profissão não se circunscreve ao período da formação inicial, no contexto escolar, em particular, na profissão “professor”, a realidade tem confirmado precisamente o contrário. Com efeito, após concluído o curso, os professores principiantes do estudo, tal como acontece com todos os seus colegas de profissão, são entregues a si próprios sem qualquer tipo de cuidado ou acompanhamento. Esta particularidade cria, como é evidente, constrangimentos acrescidos aos professores em início de carreira.

Nesta dimensão, os dados obtidos com os professores principiantes deste estudo permitem identificar dificuldades a dois níveis: micro (relacionados com a sala de aula) e macro (relacionados com a escola).

A nível micro, trata-se de constrangimentos relativos: i) ao controlo, disciplina e estabelecimento de normas com os alunos, ii) ao desenvolvimento e progressão da aprendizagem dos alunos e iii) à gestão da sala de aula.

A nível macro, os constrangimentos identificados pelos participantes do estudo relacionam-se com: i) problemas na relação com os colegas e com os elementos da direcção da escola, ii) dificuldades no relacionamento com os encarregados de educação dos alunos e iii) dificuldades ligadas à pressões exteriores, designadamente colocações e constantes mudanças das políticas educativas.

Os dados sugerem, igualmente, que a origem destes constrangimentos não deve ser associada a um único factor, remetendo para a cultura das escolas, a política educativa, a formação inicial e para o próprio papel que cada professor principiante assume.

2. Quais as soluções e/ou mecanismos/estratégias de resposta que os professores identificam como sendo eficazes para colmatar os constrangimentos à entrada na profissão?

As soluções e/ou mecanismo/estratégias de resposta identificados pelos participantes do estudo para colmatar os constrangimentos à entrada na profissão vão ao encontro das investigações realizadas e da legislação do período de indução que, em Portugal, coincide com o período probatório. Como soluções possíveis, os participantes do estudo salientam a importância de um bom ambiente de trabalho pautado por uma boa relação com os colegas e um investimento na cultura de colaboração entre docentes.

Os dados obtidos destacam a importância da criação de um programa de socialização e acompanhamento por parte de um tutor da universidade de formação inicial, de especialistas ou colegas com mais experiência e com boas práticas que auxiliem o trabalho dos professores principiantes, apoiando na planificação, execução das actividades e gestão da sala de aula e, ainda, um período de pré-adaptação para que a inserção dos professores neófitos não seja abrupta e repentina, existindo desta forma uma passagem de aluno a professor mais gradual e evitando os problemas emergentes do choque com a realidade escolar. No contexto nacional, este acompanhamento está legislado no Despacho n.º 21666/09, no qual é referido que o professor em período probatório é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor mentor. No ano lectivo 2009/2010 foi implementado com um grupo de professores, mais ainda não está a ser desenvolvido a nível nacional por todos os professores que iniciam a carreira.

Os dados permitem ainda acrescentar a necessidade de este apoio e acompanhamento ter também um gabinete com materiais de apoio pedagógico e recursos didácticos. Referem, igualmente, a necessidade de existir um apoio por parte do Ministério da Educação e dos membros de direcção das escolas, para explicitar aspectos burocráticos, designadamente, informação ao nível de legislação e das orientações da escola e do agrupamento, reuniões e concelhos de departamento, ciclo e ano.

Na óptica dos participantes são, ainda, sugeridas como actividades de apoio à integração dos professores neófitos: grupos de partilha e acções de formação que devem ser desenvolvidas em várias vertentes, designadamente educativa, formativa, social e pessoal, no sentido de estreitar os laços com os pares e para que os professores em início de carreira fiquem mais capacitados para a docência e para enfrentar as problemáticas emergentes do seu quotidiano escolar.

Em suma, todas as sugestões referidas pelos professores principiantes e mais experientes são soluções possíveis e necessárias para a resolução dos conflitos e problemas dos docentes principiantes. Estas estratégias/mecanismos de apoio devem ser

variadas e adequam-se às necessidades dos professores e da escola onde são desenvolvidas. Neste sentido, Esteves (2006) alertou para a importância de, após a formação inicial, a entrada na carreira dos professores necessitar de ser apoiada por um período de indução.

O reconhecimento da indução profissional como elemento chave no processo de desenvolvimento profissional emergiu da tomada de consciência da necessidade de auxiliar os docentes recém-formados. As soluções apresentadas vão ao encontro das investigações e da legislação Portuguesa, acrescentando a importância da flexibilidade dos conteúdos e de selecção de caminhos alternativos aceites por todos os implicados no processo de acompanhamento e apoio. A investigação sobre o processo de indução profissional possibilitou reconhecer algumas características importantes para o sucesso dos programas de indução (Moskowitz e Stevens, 1997; Recruiting New Teachers, Inc., 1999). Das diversas características identificadas salientam-se as referidas pelos participantes do estudo: existência de uma cultura de responsabilidade partilhada e de apoio; interacção entre professores experientes e em início de carreira; compreensão de indução como parte de um processo de desenvolvimento por parte de todos os implicados no processo (professores neófitos, professores mais experientes, direcção da escola); atenção à escolha, preparação, apoio e avaliação dos professores mentores e avaliação da eficácia do programa de indução para aferir e corrigir as linhas de acção e os objectivos propostos.

Porém, independentemente das linhas orientadoras, das características de um programa de indução/apoio e das soluções possíveis para colmatar e ultrapassar os problemas emergentes dos professores em início de carreira, a grande finalidade deste apoio é facilitar a adaptação e integração do professor principiante na cultura escolar existente. Trata-se, no dizer de Marcelo (1999), de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, mais precisamente às intenções, à estrutura, ao currículo, à pedagogia e aos sistemas de avaliação que caracterizam e diferenciam a escola, na qual o professor inicia as suas funções docentes.

3. Como actuam os professores experientes para inserirem nos seus contextos de trabalho os novos professores?

Nos estudos de Fullan e Hargreaves (1992), estes autores defendem a importância do contexto na conceptualização do desenvolvimento do professor. Neste sentido, afirmam que compreender o desenvolvimento do professor significa conhecer o contexto no qual os professores actuam, uma vez que estes aprendem na interacção com os outros (discentes, colegas docentes e especialistas).

No que se refere ao acolhimento por parte dos colegas docentes, os dados obtidos permitem identificar duas formas: por um lado, a ausência de suportes concretos e eficazes ao nível da recepção, acolhendo os novos colegas da mesma forma que receberiam qualquer outro professor e por outro lado, uma recepção inicial verdadeira ou aparentemente simpática e facilitadora, na qual recebem os novos professores muito bem, dando-lhes as boas vindas. A este respeito, Breuse (1984a) demonstrou que o acolhimento recebido, a solidariedade manifesta pelos mais velhos da escola em relação aos mais novos e o sentimento de ser bem considerado e compreendido constituem os pontos fortes das relações com os colegas.

Os dados permitem ainda acrescentar que quando os professores principiantes solicitam ajuda, esta não lhes é recusada por parte dos professores mais experientes. No entanto, a especificação da frequência desse apoio solicitado, circunscreve-se, a ocasionalmente, referindo que sempre manifestaram disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário. Contudo, este apoio situa-se nas boas intenções, uma vez que não são evocados apoios e acompanhamentos concretos, para além do apoio no âmbito afectivo e do estabelecimento de uma boa relação com os colegas. Inclusive, na opinião de alguns professores experientes, algumas dificuldades dos professores principiantes resultam de uma insuficiente preparação para a docência, em especial no que se refere ao tempo reduzido de estágio e de prática.

Os professores mais experientes procuram, igualmente, integrar os neófitos na comunidade escolar, em especial no grupo de trabalho e tentam contribuir de forma positiva para sua integração e adaptação, dando-lhes a conhecer o edifício escolar, as regras de funcionamento e as actividades da escola.

Uma pequena minoria refere a aprendizagem e trabalho colaborativo, salientado a vontade de trocarem experiências e de trabalharem em conjunto com os novos colegas. Contudo, ainda que haja essa vontade e predisposição por parte dos colegas mais experientes, os dados não permitem verificar se esta situação acaba por se proporcionar e suceder em alguns contextos de trabalho e, ainda, o impacto desta vontade no processo de socialização dos novos docentes. Em todo o caso, nos dados recolhidos verifica-se a ausência de culturas de colaboração, em que o apoio e a partilha são constantes e em que os sucessos e os constrangimentos são partilhados entre colegas.

Segundo Nias (1989), estar integrado num contexto de cultura de colaboração promove a confiança. Neste tipo de contextos, os professores apresentam-se melhor equipados ao nível dos recursos pessoais para enfrentar os constrangimentos que surgem no quotidiano escolar.

Em síntese, da análise dos dados, é possível conjecturar a importância dos contextos em que os professores principiantes se encontram integrados, sobretudo no que diz respeito

à natureza e qualidade das relações estabelecidas com os pares. Estas relações parecem tornar-se decisivas para o modo como os jovens professores se integram e desenvolvem na profissão docente, mostrando-se facilitadoras da sua inserção. Neste sentido, quando experienciam relações positivas com os colegas de profissão, os professores neófitos parecem ser mais capazes de suportar as dificuldades decorrentes da sua insegurança e suposta insuficiente preparação para o trabalho na sala de aula com os discentes. Quando enfrentam situações negativas face aos colegas, os professores apresentam algumas dificuldades em se adaptar e enfrentar os problemas emergentes no contexto de sala de aula e da própria escola. Neste tipo de contexto, de acordo com Cavaco (1999), os professores principiantes não encontram as condições idealizadas e vêem bloqueada a concretização do seu sonho de trabalho com um corpo docente igualitário.

4. Quais as características dos contextos de trabalho que se revelam facilitadoras e/ou constrangedoras da inserção dos novos professores na profissão?

Os casos considerados neste projecto mostram uma variedade de situações de inserção na cultura profissional da escola que se manifestam na etapa inicial da carreira profissional. Existem situações de satisfação com o modo como se dá a integração na escola dos jovens professores, mas também existem situações problemáticas.

Os casos em que a integração se realiza sem dificuldades parecem assentar sobretudo na boa capacidade de relacionamento pessoal tanto do jovem professor como dos professores da escola. Os casos de integração mais complicada resultam de conflitos por parte do jovem professor com a cultura “balcanizada” das escolas. Este processo é marcado por um sentimento de grande isolamento em relação aos professores da escola e também pela sua falta de capacidade para questionar as diferentes situações e pedir e aceitar ajuda. Um ponto importante a reter é que para alguns jovens professores, a integração na cultura profissional da escola é, na verdade, um processo complexo, doloroso e frustrante. Como sugere Huberman (1990), a maioria dos docentes só consegue trabalhar produtivamente em grupo, ao nível da prática pedagógica da sala de aula, se tiver pressupostos educativos globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes.

O facto de alguns jovens professores assumirem, igualmente, responsabilidades na escola revela-se complicado em situações problemáticas, como acontece quando ao jovem professor é atribuída uma turma com características difíceis, ou quando lhe é delegado, constantemente, trabalho por parte dos professores mais experientes.

Desta forma, o modo como as escolas actuam na recepção aos novos professores parece influenciar a integração e o desenvolvimento dos novos professores no contexto escolar. Neste sentido, algumas escolas revelam-se pouco sensibilizadas para a importância

da criação de condições facilitadoras à integração com sucesso dos novos professores, demonstrando ausências de iniciativas, recebendo-os com indiferença ou mesmo com frieza, não facilitando a sua integração e desenvolvimento. Estas escolas demonstram ainda falta de uma cultura de colaboração e de uma rede de apoio e partilha para os sucessos e constrangimentos emergentes da realidade escolar.

Outras, porém, tomam iniciativas de enquadramento dos novos professores, que envolvem aspectos formais e informais, parecendo contribuir para uma mais rápida e efectiva integração na escola. Estes aspectos incluem, por exemplo, reuniões de boas-vindas, visita às instalações, integração em actividades gerais da escola, inserção em grupos de trabalho cooperativo, disponibilidade para ajudar a resolver problemas que surgem por parte da direcção da escola, simpatia e apoio por parte dos docentes mais responsáveis e dos docentes em geral. Neste caso, os aspectos facilitadores de uma integração mais positiva situam-se no âmbito do apoio afectivo, que conduz a um maior à vontade para ultrapassar os problemas, na segurança em realizar as práticas na sala de aula e no aguentar de forma menos solitária os constrangimentos (partilhados com os seus pares) e fracassos.

Para terminar e corroborando a opinião de Jordell (1987) e de Abraham (1989) o contexto escolar revela-se importante, na medida em que influencia decisivamente a integração, o desenvolvimento e o futuro do jovem professor no contexto escolar.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações deste estudo prendem-se, particularmente, com o número reduzido de participantes do estudo. Ainda que fosse previsível que nem todos os possíveis respondentes reencaminhariam o questionário com as suas respostas, a taxa de resposta foi reduzido. Os questionários foram enviados por correio electrónico, para todas as escolas do 1.º CEB, no entanto só responderam cento e cinquenta professores experientes. Os questionários foram também enviados para antigos alunos da ESELx e da ESE de Santarém, que se sabia estarem a trabalhar, contudo apenas trinta e três professores principiantes responderam.

A inexperiência do investigador também deve ser considerada, visto que se trata do primeiro trabalho de investigação e no âmbito de um trabalho de mestrado.

A recolha de dados baseia-se num único instrumento, o questionário. Neste caso, a limitação refere-se à construção dos dois questionários (um para professores principiantes e outro para os professores mais experientes), pelas dificuldades e constrangimentos em elaborar, estruturar e seleccionar as perguntas abertas e fechadas, para obter mais e melhor informação que respondessem às questões que orientaram o estudo. Espera-se que o

questionário desenvolvido possa servir de base a futuros estudos semelhantes no domínio em causa. Relativamente ao procedimento de análise dos dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo. Este procedimento é um processo complexo e difícil em que, neste caso, em caso de dúvidas na análise dos dados obtidos, não é possível esclarecê-las com os participantes.

Por fim, a temporalidade do trabalho de investigação, visto que, por imperativos profissionais, da duração do mestrado e da data de entrega da dissertação, o estudo realizou-se no espaço de dois anos.

3. IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

O estudo desenvolvido representou um ganho pessoal e profissional em diferentes dimensões.

Em primeiro lugar, o enquadramento teórico realizado ajudou a definir uma área de conhecimento que contribuiu para aceder melhor, como investigadora e como professora principiante do 1.º CEB, a problemas fundamentais dessa investigação.

Em segundo lugar e decorrente da problemática do estudo, contribuiu para a compreensão das dificuldades e dos constrangimentos dos professores em início de carreira. Possibilitou perceber quais os mecanismos e contextos que facilitam a integração dos professores principiantes no contexto escolar e que permitem, igualmente, ultrapassar e colmatar os problemas emergentes do quotidiano escolar. Permitiu ainda aceder a um maior conhecimento pessoal, pela análise e reflexão sobre os dados obtidos, ao mesmo tempo que obrigava a equacionar as aprendizagens e a reconhecer os limites pessoais.

Por fim, neste voltar ao presente, todas as aprendizagens realizadas têm sentido no quadro da actividade profissional. Assim, a riqueza das experiências e dos saberes adquiridos ao longo do desenvolvimento deste trabalho constitui um corpo de conhecimentos de indiscutível importância no desenvolvimento pessoal e profissional.

4. PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS

Com base na análise do que se desenvolveu ao longo deste trabalho e sem se pretender estabelecer uma sequência hierárquica, procura-se propor o seguinte conjunto de linhas de investigação:

- Aferir as potencialidades dos mecanismos de indução na melhoria da integração dos professores principiantes;

- Averiguar, do ponto de vista do professor mentor/ de apoio, que influência a sua presença tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes principiantes;
- Considerando o processo e resultados obtidos sobre os mecanismos de indução, verificar as potencialidades da indução profissional na promoção do mérito e da melhoria do desempenho dos professores;
- Investigar o impacto da introdução do processo de indução, em particular nas escolas do 1.º ciclo, ao nível das alterações na socialização dos docentes.
- O estudo da socialização docente, em especial das relações de apoio estabelecidas entre Professores Principiantes e Professores mais experientes;
- Estudos longitudinais que acompanhem o processo de desenvolvimento na carreira dos professores principiantes desde a sua formação inicial;
- O estudo dos contextos educativos em que haja mecanismos de indução e de apoio aos professores em início de carreira.

Estas linhas de investigação podem fornecer contributos essenciais para eventuais propostas de reformulação da formação inicial e do processo de indução profissional.

Em suma, considera-se essencial a continuação de estudos sobre e com os professores, possibilitando-lhes a oportunidade e o espaço de participarem através da reflexão e experimentação de situações inovadoras. Este pode ser um meio de estreitar a relação entre as escolas e os centros de investigação, de relacionar a teoria e a prática e de valorizar a profissão, pelo reconhecimento da importância do conhecimento produzido em diferentes contextos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1989). Une Approche centrée sur la Personne de l'Enseignant. *Education e Pédagogies*, I , pp. 23-32.
- ABRANTES, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática*. Lisboa: APM.
- ABREU, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.
- ADÃO, A. e MARTINS, E. (Org.) (2004). *Os professores: Identidades (re)construídas* (1.^a ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- ALVES, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- APPLE, M. e JUNGCK, S. (1990). *No hay que ser maestro para enseñar esta unidade: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula*. *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BEN-PERETZ, M. e L. KREMER-HAYON (1990) The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. *Educational Review*, 42: 31-40.
- BERLINER, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment*. (Proceedings of the 1988 ETS International Conference, pp. 39 - 68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- BERNOUX, Ph. (s.d.). *A sociologia das Organizações*. Porto: RES.

BERQUIN, H. (1985). Théorie et Pratique dans l'Enseignement Sécondaire: La Situation des Collèges. *European Journal of Teacher Education*, 8(3), pp. 283-289.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BORKO, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. In J. Hofman e S. Edwards (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York: Random House, pp. 45-64.

BURNS, R. B. (2000). *Introduction to research: Methods* (4.^a ed.). London: SAGE.

BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BRAVO, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (4.^a ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson learning.

BREUSE, E. (1984a). *Formation des Enseignants Centrée sur la Personne*. In Abraham, A. (Ed.) *L'Enseignant est une personne*. Paris: ESF, pp. 144-153.

BREUSE, E. (1984b). Identificación de las Fuentes de Tensión en el Trabajo Profesional del Ensenante. In Esteve, J. (Ed.) *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 143-164.

BULLOUG, R. (1992). Beginning Teacher Curriculum Decision. In Personal Teaching Metaphors, and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), pp. 239-252.

BULLOUGH, R. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In Biddle, B., Good, T. e Goodson, I. (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, pp. 79-134.

CALDERHEAD, J. e SHORROCK, S. (1997). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: The Falmer Press.

CAMPOS, B. P. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Coleção Políticas de Educação. Lisboa: IIE.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CAPEL, S., LEASK, M. e TURNER, T. (1997). *Starting to Teach in the Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*. London: Routledge.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CAVACO, M. (1999). Ofício do professor: O Tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-190.

COHEN, L., MANION, L., e MORRISON, K. (2000). *Research methods in Education*. London: Routledge Falmer.

CORCORAN, E. (1981). *Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox*. Journal of Teacher Education, 32 (3), pp. 19-23.

CROS, F. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelas, De Boeck Université.

DUBAR, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

EISENHART, M., BEHM, L. e ROMAGNANO, L. (1991). Learning to Teach: Developing Expertise or Rite de Passage? *Journal of Education for Teaching*, 17(1), pp. 51-71.

ELBAZ, F. (1991). "Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of discourse". In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, n.º1, pp. 1-19.

ERICKSON, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". In Wittrock, M.C. *Handbook of research of teaching*. Nova Iorque: Macmillan.

ESTEVE, J. e FRACCHIA, A. (1984). *L'Image des Enseignants dans les Communication de Masse*. European Journal of Teacher Education, 7(2), pp. 203-209.

ESTEVE, J., FRANCO, S. e VERA, J. (1995). *Los Profesores Ante el Cambio Social*. Barcelona: Editorial Anthropos.

ESTEVES, M. (2006). *Formação de Professores: das concepções às realidades*. In Lima, J.A. Pacheco, Esteves, M. e Canário, R. (Eds.) *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ESTRELA, A. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Coleção Ciências da Educação. (3.^a ed). Porto: Porto Editora

FEIMAN-NEMSER, S. e BUCHAMANN, M. (1986). *The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking?* Journal of Curriculum Studies, 18(3), 239-256.

FEIMAN-NEMSER, S. e BUCHAMANN, M. (1987). *When is student teaching teacher education*. Teaching and Teacher Education, 3(4), 255-273.

FLORES, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 171-204.

FLORES, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

FLORES, M. A., e FERREIRA, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, vol.4, n.º1.

FODDY, W. (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (1.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

FONTANA, A. e FREY, J. (1994). *Interviewing: The Art of Science*. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 361-376.

FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en educacion* (2.^a ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Education and Educational Change*. In Fullan, M. e Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher Education and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 1-9.

FULLER, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), pp. 207-226.

FULLER, F. F. e BOWN, O. H. (1975). *Becoming a Teacher*. In K. Ryan (org.). *Teacher Education 74 th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. part II. Chicago. University of Chicago Press.

GALVÃO, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (3.^a Ed.).

GONÇALVES, T., REIS, P. e MESQUITA, L. (em impressão). *Contributos da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores portugueses*. In C. M. Guimarães, P. Reis, A. Akkari E A. A. Gomes (Coord.). *Formação e profissão docente*. Araraquara, Brasil: Junqueira e Marin Editores.

GORDON, S. P. (2000). *Como Ajudar os Professores Principiantes a Ter Sucesso*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: Edições Asa.

GOSSELIN, M. (1984). *Ensayo de Identificación de las Fuentes de Tensión de Enseñante en su Trabajo Profesional*. In Esteve, J. (Ed.) *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 163-167.

GUILLAUME, A. e RUDNEY, G. (1993). Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.

HALL, G.E. (1982). Induction: The missing link. *Journal of Teacher Education*, XXXIII (3), 53-55.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

HERMANS, J. M. (2001). *The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning*. *Culture e Psychology*, v. 7, n. 3.

HOZ, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Neuchâtel – Paris: Delacheaux e Niestlé.

HUBERMAN, M. e MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université

HUBERMAN, M. (1991). Survivre a la premiere phase de la carriere. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.

HUBERMAN, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (org). *Vidas de Professores* (2.^a ed.). Porto. Porto Editora, pp. 31 – 61.

JOHNSTON, J. e RYAN, K. (1983). *Research on the Beginning Teacher: implications for teacher education*. In K. Howey and W. Gardner (eds.). *The Education of Teachers*. New York: Longman.

JORDELL, K. (1987). Strutural and Personal Influences in the Socialization of Begining Teachers. *Teaching e Teacher Education*, 3(3), pp. 165-177.

JOSSO, M. (2000). Histoire de vie et projet. *Education Permanente*, 42, 71-83.

KAGAN, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.

KILLEAVY, M. e MURPHY, R. (orgs.) (2006). *National pilot project on teacher induction*. Dublin: Stationery Office Dublin.

LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methueun.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University.

MARCELO, C. (1988a). Análisis de los processos de selección de contenido y su ensenanza en profesores de Educación General Básica principiantes y expertos. In Villa, A. (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 90-98.

MARCELO, C. (1998b). Aprender a enseñar y inserción profesional. *Aprender*, 21, 53-78.

MARCELO GARCIA, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estúdio sobre el processo de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO GARCIA, C. (1995). *A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, pp. 52-76.

MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

MARCHESI, A. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre. Artmed.

MOLL, J. (1996). A la rencontre de professeurs en proie a bien des doutes. *Cahiers Pédagogiques*, 342/343, 19-20.

MOREIRA, J. M. (1996). Approaches to Teacher Professional Development: a critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19 (1), pp. 47-63.

MOREIRA, A. e MACEDO, E. (orgs.) (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

MOSKOWITZ, J., STEVENS, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Asia-Pacific Education Forum.

NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking – A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, pp. 15-33.

NÓVOA, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1997). *Formação de professores e a profissão docente*. In Nóvoa, A (ed.), *Os professores e a sua formação* (3.^a ed.). Lisboa: Dom Quixote, 15-33.

NÓVOA, A. (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. In Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2006). *Os professores e o novo espaço público da educação*. In Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância - um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. e FLORES, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PATANICZEK, D. e ISAACSON, N. S. (1981). *The relationship of socialization and the concerns of beginning teachers*. Journal of Teacher Education, XXXII (3), 14-17.
- PEREIRA, C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98*. Lisboa, APM [online]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/cdp.htm>.
- PONTE, J. P. et al (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. [online]. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm
- PONTE, J. P. (2002). *Investigar a nossa prática*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RECRUITING NEW TEACHERS, Inc. (1999). *A guide to developing teacher induction programs*. Belmont, MA: Author.
- REIS, P. (2002). *Indução: Um conceito em evolução*. Documento produzido no âmbito do projecto (financiado pela FCT) Desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, POCTI/CED/32702/2000. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora, LDA.

RYAN, K. (1979). *Toward understanding the problem: At the threshold of the profession*. In HOWEY, K. R., BENTS, R. H. (eds.). *Toward meeting the needs of the beginning teacher*. Lansing, MI: Midwest Teacher Corps Network.

SARMENTO, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, T. (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco histórias de vida*. Tese de Doutoramento. Braga: IEC-UM.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

SILVA, M. C. L. R. M. (1994). *De Aluno a Professor um "Salto" no Desconhecido* - estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

SILVA, M. C. (1997). *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In Estrela, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

STRAUSS, A. e CORBIN, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TICKLE, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VAZ, A. R. C. P. N. (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia-percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

VEENMAN, S. (1988). *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. Comunicação apresentada no II Congresso Mundial Basco. In Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Bilbao: Narcea, pp. 39-68.

VILA, J. V. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

VILLAR ANGULO, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para uma reforma*. Valência: Promolibro. Promoción del Libro Universitario.

VONK, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 133-150.

VONK, J. H. C. (1985). The Gap Between. Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), pp. 307-317.

VONK, J. e SCHRAS, G. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a Study of the Professional Development of Teachers during their First Four Years of Service . *European Journal of Teacher Education*, 10(1), pp. 95-110.

VONK, J. H. C. (1989). Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, XXIII (1), pp. 5-21.

VONK, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da *American Educational Research Association*. Atlanta, Abril.

VONK, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions*. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da *American Educational Research Association*. San Francisco, Abril.

WILSON, J. e D'ARCY, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10, 141-149.

WONG, H. K. (2002). *Induction: The best form of professional development*. Educational Leadership. v. 59, n. 6, pp. 52-54.

ZEICHNER, K. M. (1985a). *Dialéctica de la socialización del professor*. Revista de Educacion. Madrid, n.º 277.

ZEICHNER, K.M. (1985b). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development. *Journal of Research and Development in Teacher Education*, 18, 44-52.

ZEICHNER, K. M. e GORE, J. M. (1990). *Teacher Socialization*. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.

ZEICHNER, K. M. e TABACHNICK, B. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control, *Journal of Education for Teaching*, 11(1), pp. 1-25.

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º 344/89 de 11 de Outubro – [Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-lei n.º 139 – A/90 – [Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico].

Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro – [Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico].

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.].

Decreto regulamentar n.º2/2008 – [Dispõe, no seu Artigo 27º, o regime de avaliação do docente em Período Probatório].

Despacho n.º21666/2009 – [Regulamentação do período probatório].

ANEXOS

ANEXO 1

Período de Indução - Professores em Início de Carreira

Dados Pessoais

Género:

☐ Feminino ☐ Masculino

Tempo de serviço:

Formação académica mais elevada:

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Preparação para a Profissão

Na sua opinião, quais são as dimensões da profissão docente para as quais a sua formação inicial o(a) preparou de modo adequado?

Na sua opinião, quais são as dimensões da profissão docente para as quais a sua formação inicial não o(a) preparou de modo adequado?

Início da Profissão

Relativamente aos três primeiros anos de actividade docente (depois do estágio), quais são as suas memórias mais marcantes?

Relativamente aos três primeiros anos de actividade docente (depois do estágio), quais foram as suas principais preocupações e dificuldades relacionadas com a profissão?

Período de Indução - Professores em Início de Carreira

Durante os três primeiros anos de actividade docente (depois do estágio), solicitou apoio a alguma pessoa quando confrontado com dificuldades?

☐ Sim

☐ Não

Apoio

A quem solicitou apoio?

☐ Colegas da sua escola

☐ Colegas mais experientes da sua escola

☐ Colegas em início de carreira da sua escola

☐ Colegas mais experientes de outra(s) escola(s)

☐ Colegas em início de carreira de outra(s) escola(s)

☐ Professores da sua escola de formação inicial

Outro(s) (Especifique, por favor)

Relativamente a que aspecto(s) solicitou apoio?

Como avalia a qualidade do apoio recebido?

☐ Muito Reduzida

☐ Reduzida

☐ Boa

☐ Muito Boa

Socialização Docente

Refira os aspectos que mais a(o) marcaram pela positiva na recepção dos colegas à sua entrada na escola.

Refira os aspectos que mais a(o) marcaram pela negativa na recepção dos colegas à sua entrada na escola.

Sugestões

Período de Indução - Professores em Início de Carreira

Na sua opinião, o que pode facilitar a integração dos novos Professores na escola?

Na sua opinião, que estrutura(s) de apoio deveria(m) existir nas escolas para auxiliar os Professores em início de carreira?

Na sua opinião, quais são as pessoas e/ou instituições mais habilitadas para apoiar os Professores em início de carreira? Por favor, justifique a sua resposta.

Na sua opinião, que actividades deveria(m) ser realizadas nas escolas para auxiliar os Professores em início de carreira? Por favor, justifique a sua resposta.

ANEXO 2

Período de Indução - Professores Experientes

Dados Pessoais

Género:

- ☐ Feminino ☐ Masculino

Tempo de serviço:

Formação académica mais elevada:

- ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Socialização Docente

Como recebe os Professores em início de carreira na escola em que lecciona?

Os seus colegas em início de carreira, solicitam-lhe apoio?

- ☐ Sim
☐ Não

Apoio

Em que aspecto(s) solicitam apoio?

Com que frequência é solicitado o apoio?

- ☐ Raramente ☐ Ocasionalmente ☐ Frequentemente ☐ Muito frequentemente

Sugestões

Na sua opinião, o que pode facilitar a integração dos novos Professores na escola?

Na sua opinião, que estrutura(s) de apoio deveria(m) existir nas escolas para auxiliar os Professores em início de carreira?

Período de Indução - Professores Experientes

Na sua opinião, quais são as pessoas e/ou instituições mais habilitadas para apoiar os Professores em início de carreira? Por favor, justifique a sua resposta.

Na sua opinião, que actividades deveria(m) ser realizadas nas escolas para auxiliar os Professores em início de carreira? Por favor, justifique a sua resposta.